



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – MESTRADO  
PROFISSIONAL – PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

MARIA DO CARMO CABREIRA

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM DIAGNÓSTICO DE LEITURA**

CASCAVEL - PR  
2016

MARIA DO CARMO CABREIRA

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM DIAGNÓSTICO DE LEITURA**

Dissertação apresentada como conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional – PROFLETRAS – área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Conceição da Costa-Hübes.

CASCAVEL – PR  
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C123c

Cabreira, Maria do Carmo

A compreensão leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: um diagnóstico de leitura. /Maria do Carmo Cabreira.— Cascavel (PR), 2016.  
179 p.

Orientadora: Profª. Dª. Terezinha Conceição da Costa Hübés

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.Práticas de leitura. 2. Compreensão leitora. 3. Leitura - Dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva. I. Costa-Hübés, Terezinha Conceição da. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 418  
372.4  
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

MARIA DO CARMO CABREIRA

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: UM DIAGNÓSTICO DE LEITURA**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
Orientadora

---

Profª Drª Claudia Valéria Doná Hila  
Universidade Estadual de Maringá (UEM/PROFLETRAS)  
1º membro titular

---

Profª Drª Ivete Janice De Oliveira Brotto  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Mestrado em Educação)  
2º membro titular

---

Profª Drª Carmem Teresinha Baumgärtner  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PPGL)  
3º membro titular

Cascavel, 03 de fevereiro de 2016.

*À Mestre Terezinha da Conceição Costa-Hübes,  
por fazer do aprendizado não um trabalho,  
mas um contentamento.  
Por fazer com que nos sentíssemos  
pessoas valiosas.  
Por nos ajudar a descobrir o que fazer de melhor  
e, assim, fazê-lo cada vez melhor.  
Por nos convencer de que somos melhores  
do que suspeitávamos.*

## Agradecimentos

Ao fim desta etapa há muito que agradecer. Antes de tudo, agradeço a *Deus*, que permitiu que eu concluísse esta jornada em busca do saber. Confesso que muitas vezes me senti fraca e desanimada perante os obstáculos que surgiram no percurso, mas Ele ouviu meus apelos, me amparou e me imbuíu de coragem para que eu completasse esta caminhada.

Agradeço aos meus pais, pelo dom da vida.

Aos meus irmãos, pelo amor e carinho a mim dedicado.

Ao meu amado esposo *Márcio*, que sempre se fez presente mesmo quando estive longe fisicamente. Nele encontrei amor, carinho e incentivo para conquistar meu objetivo de ser mestre.

À orientadora, professora *Terezinha da Conceição Costa-Hübes*, pela compreensão, carinho, paciência e apoio na difícil tarefa de aprender. Tenho muito orgulho de ser uma das suas “Teretes” (orientandas). Espero que nossos caminhos continuem se cruzando muitas e muitas vezes nesta longa viagem em busca do saber.

Às professoras, *Cláudia Valéria Doná Hila*, *Ivete Janice de Oliveira Brotto* e *Carmem Teresinha Baumgartner*, pela disposição em participar da banca e contribuir de forma valiosa para o desenvolvimento e enriquecimento da nossa pesquisa. Muito obrigada pelas contribuições.

Também, agradeço todas as *professoras* do PROFLETRAS que aceitaram o desafio de contribuir com a formação profissional e pessoal da primeira turma do mestrado profissionalizante da UNIOESTE. A elas toda minha gratidão.

À *Cristina*, secretaria do Programa, que com muito profissionalismo e carisma, não mediu esforço para que tudo transcorresse bem.

Às minhas *colegas* da turma do PROFLETRAS 2013/2015 que somaram conhecimento, coragem e incentivo para que pudéssemos vencer mais esta etapa da nossa formação profissional.

À minha querida amiga *Simone Coelho Bedin*, que me apoiou em todos os momentos de estudo e fora deles. Foram muitas as vezes que ela me ajudou, me

ouviu, me orientou e acolheu minhas lágrimas. Mas nem tudo foi só lágrima, também tiveram muitas risadas. Sou muito grata e feliz pela nossa amizade.

Às minhas *sobrinhas e amigas (os)* pelos momentos de descontração.

A *CAPES* pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a realização da pesquisa.

À *Secretaria Municipal de Educação de Toledo*, pela concessão do afastamento para estudos.

À diretora *Noeli Luqueta*, que me apoiou e me representou na Secretaria Municipal da Educação, nas solicitações/reivindicações necessárias para o bom desempenho da pesquisa.

As minhas colegas professoras, em especial *Adriane Kuerten e Irene Vosniak Luckemeyer*, que me incentivaram e contribuíram com meu estudo.

Enfim, a todos *aqueles* que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desta pesquisa: muito obrigada!

Quem quiser saber quem sou  
Pergunte pela Maria do Carmo, Nena ou Margô.  
Em 1975 na Argentina,  
Nasce a menina.  
Por Maria do Carmo batizada  
Por Nena logo apelidada.  
A franzina menina  
Cresce protegida  
Até que o vírus a paralisa.  
Passos interrompidos, a saga se inicia  
Medicina, cirurgias e fisioterapias.  
Entre escola, muletas e amigos  
Vem a Margô  
Peralta, engraçada, levada  
Namoradeira, beijoqueira.  
A família se distancia  
Há muita discordância  
Nena versus Margô  
Levam a vida  
Já não mais tão linda.  
Maria do Carmo aparece  
Professora inquieta, impulsiva  
Muito agradecida...  
Para família Nena  
Para os amigos Margô  
Para profissão Maria do Carmo  
Às vezes nem sei quem sou.

Assim, se configuram meus campos de atividades tipicamente humanas.

CABREIRA, Maria do Carmo. **A compreensão leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental**: um diagnóstico de leitura. 2016. (179 p.), Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras – Linguagem e Letramentos). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

## RESUMO

Com base na compreensão do caráter dialógico da língua, na concepção interacionista da linguagem e nos gêneros discursivos como instrumentos de ensino, este estudo tem como objetivo investigar as maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do ensino fundamental, da rede pública de ensino, em um diagnóstico de leitura, na perspectiva de propor situações didáticas de intervenção voltadas às dificuldades de compreensão leitora diagnosticadas. Para isso, partimos dos seguintes questionamentos: *quais as maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola em que realizamos a pesquisa? Que proposição(ões) didática(s) é(são) possível(is) apresentar com vista à superação dessas dificuldades?* Para responder a tais questões, analisamos o desempenho em leitura de cento e quatro alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, em um teste de leitura. A partir dos dados analisados, elaboramos atividades de leitura que focalizam as dificuldades diagnosticadas, alicerçadas em uma concepção cultural de leitura, com dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva (DIAS, 2012; CERUTTI-RIZZATTI, DAGA, DIAS, 2014). Nesse sentido, esta pesquisa focaliza o tema dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do ensino fundamental em um diagnóstico de leitura, com vista à formação de leitores proficientes. A temática de estudo se inscreveu, em particular, na *contribuição do ensino da leitura na perspectiva de práticas do letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Trata-se de uma proposta articulada ao Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Cascavel, turma 2013/2015. Metodologicamente caracteriza-se, como uma pesquisa qualitativa-interpretativista, do tipo etnográfico e pesquisa-ação, alicerçada pela Linguística Aplicada. O aporte teórico delineado para o tratamento do tema constitui-se de teorizações de Vigotski (2009), que focalizam a relação entre *interpsicológico e intrapsicológico*; de estudos que concebem a leitura como um processo cultural de dimensão *intersubjetiva e intrassubjetiva*, como de Dias (2012) e Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014), da teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (2011) e de teorias de *letramento*, com base sobretudo nos estudos de Kleiman (1995, 2008, 2010, 2013), Street (2003, 2010, 2014), Soares (2010), Baltar e Bezzerá (2014). Para tratar da dimensão *intrassubjetiva* da leitura recorreremos, de maneira cuidadosa, às teorias de base distinta do ideário histórico-cultural, aos estudos cognitivistas de Dehaene (2012), Kleiman (2013), Koch e Elias (2013) e Koch (2002), na busca de refletir sobre o processamento da leitura. Como critérios para a elaboração do teste de leitura foram adotados os descritores da Matriz de

Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008). Na análise do diagnóstico, inferimos que os descritores da Prova Brasil avaliam dimensões intersubjetiva e intrassubjetivas da leitura e que na maioria dos descritores ocorre a inter-relação entre habilidades das duas dimensões. Observamos que alguns descritores exigem capacidade de análise crítica que alunos do 4º ano, ainda em fase de consolidação do processo de alfabetização, não desenvolveram. Todavia, mesmo que haja limitações nos descritores e lacunas no instrumento elaborado, compreendemos que várias das capacidades avaliadas são importantes para o período de escolarização avaliado e contribuem para planejamento de propostas didáticas do ensino da leitura, que consideram a leitura como um processo cultural de dimensão *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*.

**Palavras-chave:** Práticas de leitura. Compreensão leitora. Dimensão Intersubjetiva e Intrassubjetiva da Leitura.

CABREIRA, Maria do Carmo. **La comprensión lectora de alumnos del cuarto año de la educación primaria: un diagnóstico de lectura.** 2016. (179 p.), Tesis de Máster (Máster en Letras – Lenguaje y Letramientos). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

## RESUMEN

Basado en la comprensión del carácter dialógico de la lengua, en la concepción interaccionista del lenguaje y en los géneros discursivos como herramientas de la enseñanza, el objetivo del presente estudio es investigar las mayores dificultades en la comprensión de lectura de alumnos del cuarto año de la educación primaria, de la red pública de enseñanza, en un diagnóstico de lectura, con el fin de proponer situaciones didácticas de intervención orientadas a las dificultades de comprensión lectoras diagnosticadas. Para esto se utilizaron las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las mayores dificultades de comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de la Educación Primaria de la escuela en que realizamos la investigación? ¿Qué proposición(es) didáctica(s) es (son) posible(s) presentar objetivando la superación de estas dificultades? Para contestar a estas preguntas, hemos analizado el desempeño en lectura de 104 alumnos del cuarto año de la escuela primaria en un examen de lectura. A partir de los datos analizados, hemos desarrollado actividades de lectura que centran las dificultades diagnosticadas, basadas en una concepción cultural de lectura, con dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva (DIAS, 2012; CERUTTI-RIZZATTI, DAGA, DIAS, 2014). En este sentido, la investigación se centra en el tema de las dificultades de comprensión lectora de los alumnos del cuarto año de la educación primaria en un diagnóstico de lectura, con el fin de formar lectores competentes. En esta perspectiva, la temática de estudio se inscribe, en especial, a la contribución de la enseñanza de la lectura en la perspectiva de prácticas del letramiento en los años inicial es de la educación primaria. Se trata de una propuesta articulada al máster profesional en Letras (PROFLETRAS), de la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel, clase 2013/2015. Metodológicamente, se caracteriza como una investigación cualitativa-interpretativista, del tipo etnográfico e investigación-acción, apoyada por la lingüística aplicada. El marco teórico, esbozado para el tratamiento del tema se constituye de las teorizaciones de Vigotski (2009), que centran la relación entre intersubjetividad e intrasubjetividad; de los estudios que conciben a la lectura como un proceso cultural de dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva como de Dias (2012) y Cerutti-Rizzatti, Daga y Dias (2014), de la teoría de géneros de discursivos de Bakhtin (2011) y de teorías de letramiento con bases en gran medida en los estudios de Kleiman (1995, 2008, 2010, 2013), Street (2003, 2010, 2014), Soares (2010), Baltar y Bezzera (2014). Para hacer frente a la dimensión intrasubjetiva de las lecturas apelamos, de manera cautelosa, a las teorías de base distinta del ideario histórico-cultural, a los estudios cognitivos de Dehaene(2012), Kleiman (2013), Koch y Elias (2013) y Koch (2002), en búsqueda de reflexionar sobre el procesamiento de la lectura. Como criterios para la elaboración del teste de lectura, fueron adoptados los descriptores de la Matriz de Referencia de la Prueba Brasil (BRASIL, 2008). En el análisis del

diagnóstico, inferimos que los descriptores de la prueba Brasil evalúan dimensiones intersubjetiva e intrasubjetiva de la lectura y en que la mayoría de los descriptores ocurre la interrelación entre habilidades de las dos dimensiones. Observamos que algunos descriptores exigen capacidad de análisis crítica, que los alumnos del cuarto año, aún en fase de consolidación del proceso de alfabetización, no desarrollaron. Sin embargo, mismo que hayan limitaciones en los descriptores y huecos en la herramienta elaborada, comprendemos que muchas de las capacidades evaluadas son importantes para el período de escolarización evaluado y contribuyen a la planificación de propuestas didácticas para la enseñanza de la lectura, que consideran la lectura como un proceso cultural de dimensión intersubjetiva e intrasubjetiva.

**Palabras-clave:** Prácticas de lectura. Comprensión lectora. Dimensión Intersubjetiva e Intrasubjetiva de la Lectura.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Resumo do Percurso da Pesquisa.....	81
<b>Quadro 2</b> - Descritores da Prova Brasil.....	90
<b>Quadro 3</b> -Texto II.....	97
<b>Quadro 4</b> - Texto III.....	98
<b>Quadro 5</b> - Organização do instrumento da avaliação diagnóstica.....	99
<b>Quadro 6</b> - Síntese das dimensões da leitura: descritores Prova Brasil .....	128
<b>Quadro 7</b> - Desempenho dos Alunos na Avaliação Diagnóstica.....	130
<b>Quadro 8</b> - Descritores com percentual acima de 50% de acertos.....	131
<b>Quadro 9</b> - Descritores com percentual abaixo de 50% de acertos.....	131

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fases da pesquisa-ação.....	83
<b>Figura 2</b> - Texto I.....	97
<b>Figura 3</b> - Representação da inter-relação das interfaces da leitura.....	142
<b>Figura 4</b> - Texto 1: Gênero propaganda.....	146
<b>Figura 5</b> - Texto 2: Gênero anúncio publicitário.....	153

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 LEITURA COMO PROCESSO CULTURAL E SUA DIMENSÃO</b>	
<b>INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA</b> .....	28
1.1 PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	31
1.2 POR QUE LER GÊNEROS DISCURSOS? .....	35
1.3 LEITURA COMO PROCESSO CULTURAL: A FORMAÇÃO DO LEITOR NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS.....	43
1.4 LETRAMENTO: COMPREENSÕES TEÓRICAS.....	45
1.4.1 Letramento e alfabetização no Brasil .....	46
1.4.2 Alfabetização e letramento: confluências e divergências.....	48
1.4.3 Letramento: um conjunto de habilidades <i>versus</i> práticas sociais que envolvem a leitura.....	53
1.4.4 Práticas e eventos de letramento: ações culturais mediadas pela língua Escrita.....	58
1.4.5 Letramentos locais/vernacular e globais/dominante.....	60
1.4.6 Multiletramentos.....	61
1.5 DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO: DIMENSÃO INTRASSUBJETIVA DA LEITURA.....	63
1.5.1 Dimensão intrassubjetiva da leitura: a decodificação.....	64
1.5.2 Dimensão intrassubjetiva da leitura: estratégias sociocognitivas.....	69
1.5.2.1 Localização de informação.....	70
1.5.2.2 Recuperação de referentes.....	70
1.5.2.3 Agenciamento de conhecimentos prévios – linguísticos, enciclopédicos e interacionais.....	72
1.5.2.4 Realização de inferências.....	74
<b>2. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	76
2.1 ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA.....	76
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	78

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	84
2.4 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	86
2.5.1 O instrumento diagnóstico.....	87
<b>3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: ANÁLISE DE UM TESTE EM LEITURA.....</b>	<b>93</b>
3.1 POR QUE AVALIAR? .....	93
3.2 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	96
3.3 ANÁLISE DAS QUESTÕES E DOS DADOS DO INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO.....	102
3.3.1 Tópico II: Descritor 9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.....	103
3.3.2 Tópico II: Descritor 5 - Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.) .....	105
3.3.3 Tópico I: Descritor 4 - Inferir uma informação implícita em um texto.....	107
3.3.4 Tópico V: Descritor 14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.....	108
3.3.5 Tópico I: Descritor 6 - Identificar o tema de um texto.....	109
3.3.6 Tópico V: Descritor 10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.....	111
3.3.7 Tópico III: Descritor 15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.....	112
3.3.8 Tópico IV: Descritor 8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.....	113
3.3.9 Tópico I: Descritor 11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.....	114
3.3.10 Tópico V: Descritor 13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.....	117
3.3.11 Tópico IV: descritor 7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.....	118
3.3.12 Tópico I: Descritor 1- Localizar informações explícitas em um texto.....	121

3.3.13 Tópico IV: Descritor 2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.....	122
3.3.14 Tópico I: Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.....	123
3.3.15 Tópico IV: Descritor 12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.....	125
3.4 DIMENSÕES DA LEITURA SUBJACENTES AOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL.....	126
3.5 DESEMPENHO DOS ALUNOS: UM OLHAR PARA OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA.....	129
<b>4. ATIVIDADES DE LEITURA: EM BUSCA DA COMPREENSÃO LEITORA.....</b>	<b>139</b>
4.1 UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LEITURA.....	140
4.2 ATIVIDADES DE LEITURA: DIVERSOS GÊNEROS, DIVERSAS LEITURAS..	142
4.2.1 Leitura de textos do campo publicitário.....	145
4.2.1.1 Leitura do gênero propaganda.....	145
4.2.1.2 Leitura do gênero anúncio publicitário.....	153
4.2.1.3 Leitura do gênero história infantil.....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

Este é um estudo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Letras, Modalidade Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e vincula-se à linha de pesquisa: *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*.

Mesmo sendo conhecedora de que tratar do tema da leitura não é uma tarefa fácil, pois como afirma Geraldi (2010), “o tema da leitura é multiface e tratar dele é sempre um risco” (GERALDI, 2010, p. 104), nós nos lançamos a esse desafio, após constatar, na escola em que atuamos como professora nos anos iniciais, que é comum, nas reuniões pedagógicas, ouvir professores de 4º e 5º anos queixando-se de que os alunos não sabem ler, não compreendem o que leem, que não estão alfabetizados e que o ensino da leitura não atinge aos objetivos esperados para o ciclo da alfabetização.

O ciclo da alfabetização é um *continuum* de três anos, estabelecido com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da Lei Federal 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No ciclo da alfabetização, a progressão até 3º ano é automática.

De acordo com Albuquerque e Cruz (2012), o ciclo tem como proposta

[...] o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2012, p. 9, destaque das autoras).

Essa compreensão se encontra ratificada pelo *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal* (AMOP, 2010), documento que orienta o ensino dos anos iniciais na região Oeste do Paraná, no qual se entende que “até o final do terceiro ano do

Ensino Fundamental, o processo de alfabetização deve estar consolidado, considerando que ler é mais do que decodificar, e escrever é mais do que transpor os sons pronunciados para a forma escrita” (AMOP, 2010, p. 166). Portanto, espera-se que, ao final do ciclo da alfabetização, os alunos tenham se apropriado e consolidado a leitura e escrita de diversos “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262) com autonomia, em diferentes situações de uso.

Porém, o que observamos, conforme Albuquerque e Cruz, “[...] é que a mudança de paradigma na alfabetização e a reorganização do sistema escolar para ciclos não causou melhoria evidente nas práticas de alfabetização e nos índices de fracasso escolar [...]” (ALBURQUEQUE e CRUZ, 2012, p. 08). São evidenciadas e comprovadas nas avaliações externas como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também denominada "Prova Brasil" (ANRESC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que os estudantes brasileiros têm sérios problemas relacionados ao domínio da leitura. É o que também destacam Silva e Menegassi:

De acordo com o Plano Nacional do Livro e Leitura, embora nas sociedades atuais a leitura seja imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, no Brasil, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam as imensas dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema (SILVA e MENEGASSI, 2010, p. 1).

Ciente dessa realidade, no Brasil, há muito tempo se discute essa problemática que tem gerado temas e preocupações para muitos pesquisadores e educadores. Como assevera Hila,

Ninguém duvida da importância do exercício da leitura para o desenvolvimento crítico e psíquico do sujeito. Ninguém duvida, também, da necessidade de termos um ensino que desenvolva capacidades leitoras críticas em nossos alunos, que promova a sua inclusão em um mundo multissemiótico, que seja, por fim, promotor do exercício de cidadania [...] (HILA, 2009, p. 64).

Partindo desse pressuposto, entendemos que a leitura é uma ferramenta voltada à emancipação humana e é condição para o desenvolvimento intelectual,

social e cultural do sujeito<sup>1</sup>. Logo, para ler, é preciso também compreender o mundo e com ele estabelecer relações, construindo sentidos a partir do texto, veículo de conhecimento.

Dada a importância da leitura no processo de formação dos sujeitos, defendemos que essa prática no cotidiano escolar é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois o ato de ler contribui para que o aluno se aproprie de elementos básicos como: compreender informações e conceitos; ampliar a capacidade de análise e reflexão para interagir criticamente com o texto, posicionando-se, dialogando, interferindo, contra argumentando, enfim, agindo conscientemente. Por isso, as práticas de leitura devem estar presentes em todas as ações pedagógicas das diferentes modalidades de ensino.

Conforme dados divulgados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional da população adulta brasileira (INAF), no site do Instituto Paulo Montenegro<sup>2</sup>, nos últimos dez anos ocorreu à redução do analfabetismo, “o que reflete uma transformação social sem precedentes, desde meados do século XIX, quando cerca de 10% da população era não alfabetizada” (QUEIROZ, 2013, p. 14). Porém, de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a questão do letramento<sup>3</sup> ainda é uma preocupação, pois “somente um em cada quatro brasileiros domina as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática”<sup>4</sup>, demonstrando dificuldades do sistema educacional em desenvolver práticas pedagógicas que garantam aos alunos a aprendizagem da leitura, escrita e uso adequado dessas competências, nos diversos contextos sociais de que participam.

Na quinta edição do PISA<sup>5</sup>, aplicada em 2012, os alunos brasileiros obtiveram resultados superiores em todas as áreas comparadas com edições anteriores.

---

<sup>1</sup> A compreensão de sujeitos que estamos tendo aqui é uma compreensão bakhtiniana, ou seja, constituído socialmente na interação com o outro.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.ipm.org.br/> Acesso: 20 de novembro de 2013.

<sup>3</sup> Assim como Cerutti-Rizzatti (2012), compreendemos letramento “como um conceito intrinsecamente associado a concepção de escrita como prática social e como processo cultural” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 292).

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso: 26 de novembro 2013.

<sup>5</sup> O objetivo dessa avaliação é verificar se os estudantes aos 15 anos dominam conhecimentos e capacidades essenciais para uma plena participação em uma sociedade moderna. Ela ocorre a cada três anos e avalia o desempenho de alunos em Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição ocorre uma ênfase maior em uma das áreas. No ano de 2009, a ênfase foi na área da leitura e no ano de 2012, na área da matemática.

Entretanto, o desempenho desses estudantes em leitura piorou em relação a 2009. Somaram 410 pontos, dois a menos do que a sua pontuação na última avaliação realizada, obtendo a 55ª colocação em um *ranking* de 65 países. A avaliação do PISA também revelou que 49,2% dos estudantes brasileiros são capazes de, no máximo, compreender a ideia geral de textos que tratam de assuntos familiares ou de estabelecer relações simples entre informações lidas e o conhecimento do cotidiano.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) correspondente ao ano de 2013, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica que o Brasil subiu para a média de 5,2 pontos, aferição acima da meta prevista. Entretanto, este índice ainda está muito distante dos 6 pontos, meta do Ministério da Educação (MEC), a ser atingidos pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até 2021. Concordamos com Costa-Hübes quando escreve que “embora o Brasil esteja um pouco além das metas projetadas, ainda há um longo caminho a percorrer para atingir a meta estabelecida para 2021” (COSTA-HÜBES, 2013, p. 505). Porém, as metas projetadas são modestas se comparadas com alunos de países desenvolvidos que já atingiram essa média em 2003, na avaliação do PISA. Isso quer dizer que se atingirmos a meta planejada para 2021, estaremos com quase duas décadas de atraso em relação aos países mais desenvolvidos.

O Município de Toledo, Paraná, onde está localizada a escola foco da nossa pesquisa, obteve 5,9 pontos na última avaliação do IDEB em 2013, média inferior à registrada na avaliação de 2011, que foi de 6,4 pontos, mas acima da planejada para o período que é 5,8 pontos.

Como tentamos demonstrar, são muitas as tentativas de medir a capacidade de leitura dos estudantes brasileiros e os dados procuram revelar a realidade dessa prática. Todavia, Cafiero e Rocha (2009) relatam que “[...] quando essas avaliações chegam à escola, ou, principalmente, quando seus resultados chegam, são recebidos com desconfiança [...]” (CAFIERO e ROCHA, 2009, p. 76). Os professores geralmente questionam e argumentam que essas avaliações e os dados gerados por meio delas não expressam o processo de aprendizagem de seus alunos, pois

Muitas vezes a falta de conhecimento sobre quem elaborou a prova, sobre os pressupostos dessa elaboração e sobre a metodologia usada contribuem para que as possibilidades de interpretação e uso dos resultados na orientação das práticas pedagógicas sejam pouco aproveitadas.

É muito comum o questionamento: O que essas avaliações externas têm a ver com a sala de aula? Como não se legitimam as condições de produção da avaliação, os resultados apresentados não são considerados, e, assim, há pouco efeito das avaliações externas na escola, quando deveria ser exatamente o contrário. Isto é, os resultados dessas avaliações deveriam funcionar como um diagnóstico importante para gerar mudanças (CAFIERO e ROCHA, 2009, p. 76).

Decorrente disso, nós, professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, temos consciência das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, mas não sabemos de fato em que reside essa dificuldade e qual é seu motivo. Como professora da Educação Básica há 20 anos, tivemos a experiência de trabalhar com turmas de alfabetização, classes de Educação Especial, coordenação pedagógica, coordenação de área – Língua Portuguesa e, atualmente, atuamos como professora de Incentivo à Leitura<sup>6</sup>. Por isso, muito nos afligem as questões levantadas (dados, queixas, observações, avaliações etc.) referentes ao não domínio da leitura pelos alunos que concluíram o ciclo da alfabetização. Partindo dessas questões e inquietações, e considerando as reflexões realizadas nas disciplinas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), observamos que o caminho mais propício para a realização da nossa pesquisa seria analisar nossa prática como professora de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais, uma vez que estaríamos lançando um olhar teórico-prático às ações metodológicas que realizamos em nosso fazer pedagógico, e investigando quais são as dificuldades de leitura dos alunos que concluem o ciclo da alfabetização para, então, poder mediar o processo ensino-aprendizagem da compreensão leitora.

Ao fazer essa opção, estamos compartilhando do pressuposto de Moura e Martins (2012), quando afirmam que “ler significa muito mais do que decodificar as convenções do código” (MOURA e MARTINS, 2012, p. 87). Ler é uma atividade que exige capacidades agenciadas na dimensão intersubjetiva da leitura, como compreender os aspectos interacionais, sociais, culturais, históricos e ideológicos,

---

<sup>6</sup> Trata-se de um Projeto de Enriquecimento Curricular (PEC) de Linguagem. Este projeto é ofertado na Parte Diversificada da Matriz Curricular.

assim como também para ler é imprescindível o uso das habilidades intrassubjetivas<sup>7</sup>, como a decodificação, a localização de informação, a recuperação de referentes, o agenciamento de conhecimentos prévios e a realização de inferência.

Portanto, a prática de leitura, para a formação de leitores proficientes, no Ensino Fundamental, anos iniciais, deve ir para além da leitura de decifração de códigos, pois, conforme Cafiero (2010), “[...] o leitor é um sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar” (CAFIERO, 2010, p. 86).

Ler é produzir sentidos, compreender, refletir e assumir uma postura crítica diante dos usos da língua, nos diferentes contextos sociais que o sujeito atua, porque o processo de produção de sentidos do texto está além da decodificação do sistema de escrita alfabética. No entanto, concordamos com Klein (2012), quando afirma que

[...] a crítica à decodificação não tem sido colocada de forma clara, posto que induz à crença de que, no ensino da língua, se devem evitar atividades de decodificação. Ora, limitar-se à mera decodificação de sinais é tão problemático quanto é impossível apreender o conteúdo de um texto escrito sem tê-lo, num primeiro momento, decodificado (KLEIN, 2012, p. 114).

Portanto, a capacidade intrassubjetiva da decodificação, “entendida como decifração dos códigos linguísticos” (MOURA e MARTINS, 2012, p. 89), é inerente ao processo da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura, uma vez que se trata de uma habilidade necessária para a aquisição da compreensão leitora. O desenvolvimento dessa capacidade deve ser garantido no período da alfabetização.

Assim, no processo do ensino é preciso considerar as duas dimensões da leitura, que compreendem as “questões da linguagem relacionadas à atividade cognitiva, heterogênea, social, histórica e, por conseguinte, adaptável às demandas

---

<sup>7</sup> Conforme Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014) a “dimensão *intersubjetiva*, que concebe o ato de ler como *encontro* entre leitores e autores e o toma como *processo cultural*; e a dimensão *intrassubjetiva*, que concebe o ato de ler na atenção aos recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores em seus projetos de discurso e entende essa atenção como fundamental para que os leitores, na compreensão, deem acabamento a tais projetos de discurso” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 226).

comunicativas que vai abrigar a amplitude linguística e social de um indivíduo” (MOTERANI, 2013, p. 235).

Perante a compreensão de que ler é uma atividade cognitiva, heterogênea, social, histórica, formar leitores na escola demanda do professor o conhecimento das práticas de leitura em que os alunos estão imersos, como também das questões linguísticas e metodológicas que contribuem para a formação do leitor proficiente<sup>8</sup>.

Portanto, concordamos com Fernandes (2015) quando diz que “a leitura é hoje um problema com que a educação brasileira precisa aprender a trabalhar” (FERNANDES, 2015, p. 32). Sendo assim, consideramos imprescindível que o(a) professor(a) tenha dados que apontem para as maiores ineficiências de compreensão leitora dos alunos, para então proporcionar situações didáticas que “considere o ato de ler nas diferentes relações sociais [...]” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 228), para a superação dessas dificuldades.

Diante do contexto exposto, esta pesquisa focaliza o tema *dificuldades de compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, em um diagnóstico de leitura*, com vista à formação de leitores proficientes. Ao assumir esse tema na pesquisa, estamos partindo do pressuposto de que “a importância de se saber ler e escrever com eficiência, bem como a responsabilidade da escola na formação do leitor maduro é inegável, porém este objetivo nem sempre tem sido atingido pelas instituições de ensino” (SILVA e BARREIROS, 2011, p. 10), uma vez que as avaliações externas e queixas dos professores revelam que, de fato, a instituição escolar não tem obtido êxito na formação de leitores proficientes.

Ao observar, então, não apenas os resultados oficiais, mas também o contexto da nossa atuação profissional justificamos o interesse pelo tema, sobre o qual traçamos os problemas a investigar: *quais as maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola em que realizamos a pesquisa? Que proposição(ões) didática(s) é(são) possível(is) apresentar com vista à superação dessas dificuldades?*

Na perspectiva de responder a tais questionamentos, nosso objetivo geral é: investigar as maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do

---

<sup>8</sup> De acordo com Dias (2012), o conceito de proficiência envolve as dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva “com as implicações de *apropriação* de saberes agenciados nas *práticas de leitura* situadas” (DIAS, 2012, p. 21, grifo da autora).

Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, em um diagnóstico de leitura, na perspectiva de propor situações didáticas de intervenção voltadas às dificuldades diagnosticadas de compreensão leitora. Para atingir esse propósito, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) diagnosticar a capacidade leitora de alunos do 4<sup>o</sup> ano, a partir da elaboração e aplicação de um instrumento avaliativo, baseado nos descritores da Prova Brasil;
- b) identificar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos que realizaram a avaliação diagnóstica;
- c) apresentar uma proposta de atividades de leitura para trabalhar as maiores dificuldades elencadas no diagnóstico avaliativo, a partir da perspectiva de contribuir com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Os aportes teóricos a que recorreremos para embasar a pesquisa são: Dias (2012); Cerutti-Rizzatti (2012) e Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014), para tratar da dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva da leitura; em Kleiman (1995, 2008, 2010, 2013); Street (2003, 2010, 2014); Rojo (2009); Baltar e Bezzerá (2014) nos respaldamos para abordar os estudos do letramento. A teoria de Vigotski (2009) para refletir sobre o desenvolvimento interpsicológico e intrapsicológico do sujeito e Bakhtin/Volochínov (2009); Bakhtin (2011); Rodrigues (2005); Costa-Hübes (2014, 2015) dentre outros, para os estudos da linguagem na perspectiva dialógica e interacional e gêneros discursivos.

Para elaboração do instrumento diagnóstico, organizamos um teste de leitura, no qual adotamos como parâmetro de avaliação os descritores da Prova Brasil; em seguida, planejamos situações didáticas que pudessem viabilizar a superação das dificuldades diagnosticadas no teste de leitura.

A opção dos critérios de avaliação ocorreu a partir da constatação de que existem várias pesquisas sobre leitura e os descritores da Prova Brasil, como por exemplo, as pesquisas de Fuza e Menegassi (2009); Silva e Menegassi (2010), Lopes-Rossi e Paula (2012), Costa-Hübes (2014), entre outros pesquisadores, porém ainda é frágil o conhecimento dos professores dos anos iniciais a respeito das habilidades de leitura exigidas nas provas externas. Então optou-se por esses

descritores para que possamos analisar os conteúdos avaliados por eles e sua relação com as capacidades de leitura que devem ser desenvolvidas pelos alunos que estão em processo de consolidação da alfabetização, e assim propiciar mais reflexões sobre esses descritores.

Trata-se, assim, de uma pesquisa inscrita na Linguística Aplicada, pois partimos de uma situação real de uso da linguagem, na qual, nós, pesquisadora estamos inserida, construindo significados nas interações sociais estabelecidas no contexto da pesquisado. Portanto, consideramos “o outro e sua interpretação sobre o mundo social, e não só a interpretação do próprio pesquisador” (DE GRANDE, 2011, p. 24).

Para tanto, recorreremos, metodologicamente, à pesquisa qualitativa, de base interpretativista, uma vez que temos como objetivo a investigação das maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos. “Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Em sequência baseado nos dados analisados do teste de leitura elaboramos uma proposição didática de intervenção que focaliza as dificuldades de compreensão leitora diagnosticadas.

Devido ao envolvimento constante em sala de aula, uma vez que nós mesmas, na condição de professora-pesquisadora, interagimos com os alunos pesquisados, esta pesquisa também tem um cunho etnográfico, efetivada pela pesquisa-ação, posto que analisamos nossa prática como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, o texto está organizado em quatro capítulos.

No capítulo I, abordamos as discussões teóricas e metodológicas da concepção de leitura como processo cultural e as dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura, relacionando-as com o processo do ensino e aprendizagem da leitura. Com vista a essa compreensão, refletimos sobre os modelos de letramento, mais especificamente os modelos ideológicos e autônomos e suas influências na aprendizagem e desenvolvimento da compreensão leitora.

No capítulo II, focamos a perspectiva metodológica que norteia a pesquisa, descrevendo o método de abordagem, o tipo de pesquisa, contextualização da pesquisa, perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e o instrumento de geração de dados. Os itens são descritos de forma a demonstrar como foi realizada a geração de dados e a análise dos resultados.

No capítulo III, descrevemos o instrumento diagnóstico (teste em leitura) aplicado e realizamos a análise do desempenho dos alunos na avaliação.

No capítulo IV, apresentamos as Atividades de Leitura para o ensino e aprendizagem da leitura elaborada a partir de uma perspectiva de leitura como processo cultural, que considera a dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva de leitura.

# CAPÍTULO I

## LEITURA COMO PROCESSO CULTURAL COM DIMENSÃO INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA

Na folha de rosto, com o título, está o subtítulo – *Livro de leitura*. E, ao final da página, a palavra *Nome* impressa é seguida do nome, escrito à mão, da aluna a quem pertence à cartilha: Maria Venância dos Santos. Essa cartilha chegou às nossas mãos por meio da Iraci [...]. O filho de Iraci, Renan, de 17 anos, então estudante do 2º ano do Ensino Médio, cursando informática, conheceu Maria no ano passado, quando eles se tornaram vizinhos. Ela pediu ao rapaz que lhe ensinasse, novamente, a ler e escrever, Maria contou que há muito ela havia sido alfabetizada. [...] Ela mostrou ao Renan a cartilha, que guarda como símbolo, ou uma prova, com seu nome escrito a mão, em letra caprichada. [...] Maria não teve mais oportunidade de continuar a percorrer os caminhos da escrita e esqueceu o que aprendeu.

Elizabeth D' Angelo Serra

O que significava para Maria ter nas mãos o livro de leitura? Seria o encontro com o outro por meio das palavras e do silêncio? Seria mergulhar em outros mundos? Seria apenas a decifração das palavras? Ou, seria a possibilidade de acessar outros níveis culturais, ampliar o desenvolvimento intelectual, social e econômico?

A leitura oferece a possibilidade de acesso a diferentes mundos e culturas, o encontro com o outro por meio das palavras, pois “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117) e exige a decifração dos signos da linguagem escrita, que precisam ser ensinadas, pois se trata de “uma prática cultural” (LIMA, 2010, p. 4). Por isso, o ato de ler é compreendido como uma das formas mais eficazes de desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que permite sua inserção na sociedade letrada, por se tratar de um meio de interação social.

Sendo assim, a leitura pode ser considerada como uma atividade de natureza sociocultural, pois compreende aspectos sociais, históricos e culturais. Assim, podemos dizer que intersubjetividade faz parte do ato de ler, pois a dimensão

intersubjetiva da leitura “evoca a inserção social de sujeitos corpóreos em um dado espaço e suas relações uns com os outros por meio da linguagem, nas complexas implicações histórico-culturais” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 228).

No entanto, ler é uma atividade complexa que exige muitos processos cognitivos e diferentes tipos de conhecimentos, pois as funções psíquicas superiores são necessárias para a compreensão de um texto. Operações que estão relacionadas com a decodificação, que se trata do reconhecimento dos signos da língua escrita por meio da correspondência entre fonemas e grafemas e, também, com a habilidade de realizar estratégias de leitura como: localização de informação, inferenciação e ativação do conhecimento prévio (que compreende o *conhecimento linguístico, textual e enciclopédico*). Os estudos desses processos cognitivos da leitura são realizados por teóricos que estudam a leitura sob uma perspectiva cognitivista, que Cerutti-Rizzatti, Daga, Dias (2014) denominam de dimensões *intrassubjetivas* da leitura.

Neste capítulo, discutimos a leitura nas dimensões *intersubjetivas* e *intrassubjetivas*, considerando essas dimensões como parte integrante da leitura, compreendida como processo cultural desenvolvido nas inter-relações realizadas pelos sujeitos nos diferentes “campos da atividade humana” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), ou seja, nos diversos universos culturais. Descrevemos a dimensão *intersubjetiva da* leitura, mas sem desconsiderar a *intrassubjetividade*.

Essa proposta de convergência das duas dimensões anteriormente mencionadas erige-se nas relações entre um enfoque intersubjetivo e um enfoque intrassubjetivo do ato de ler, olhar cuja base é a conhecida concepção vigotskiana acerca das relações entre a natureza interpsicológica e a natureza intrapsicológica da apropriação do conhecimento [...] (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 227).

Mesmo sendo conhecedores das tradicionais dicotomias em relação a essas dimensões da leitura, optamos, aqui, por nos filiar aos estudos da abordagem que considere as dimensões *intersubjetivas* e a *intrassubjetivas*, embasando-nos em autores de visão cognitivista do ato de ler, tanto quanto em autores que focalizam a

leitura sob o ângulo sociocultural. Assim, tratamos de abordagens em interface e não dicotômicas.

Estamos nos respaldando em teóricos que se inscrevem nas teorias cognitivista processamento da leitura, no entanto não compartilhamos com esses autores a concepção de língua, de sujeito e tampouco da perspectiva ontológica da concepção de leitura. Nosso embasamento na teorização cognitivista subjetivista se justifica por se tratar de uma pesquisa de compreensão leitora de sujeitos que ainda estão em fase de apropriação dos signos da linguagem escrita. Portanto, trata-se de sujeitos que estão em processo de formação leitora, em que as implicações *intrassubjetiva* da leitura são de fundamental relevância para a compreensão do ensino e aprendizagem. Por isso, nossa escolha consciente de relacionar, nesta pesquisa, teorias distintas em um processo de interface e não dicotômicas se sustentam na compreensão de que o embate entre decodificação e compreensão se torna vazio, uma vez que ambas as habilidades são necessárias para o ato de ler. Como diz Martins (2012): “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível. Há que se pensar a questão dialeticamente” (MARTINS, 2012, p. 32).

Considerando tais aspectos, este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos os pressupostos vigotskianos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem e como esses processos estão interligados com o desenvolvimento da aprendizagem de leitura. Na segunda seção, pautados nos estudos baktinianos, descrevemos concepções acerca do uso da linguagem, língua e gêneros discursivos e suas correlações com as interações mediadas pela língua escrita, em especial as voltadas para o ato de ler. Na terceira seção, caracterizamos a leitura como processo cultural com dimensão *intersubjetiva* e discutimos as teorias de *letramento* e suas ligações com os estudos de Paulo Freire. Na quarta seção, nos empreendemos a tratar da dimensão *intrassubjetiva* da leitura, destacando a importância da decodificação e compreensão textual para o desenvolvimento da compreensão leitora.

## 1.1 PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS E A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para este estudo, consideramos as dimensões *intersubjetivas* e *intrassubjetivas* da leitura. Como dimensão intersubjetiva compreendemos que a formação do leitor está relacionada com o modo como o sujeito convive com o ato de ler nas suas relações sociais, ou seja, no contexto social, pois o desenvolvimento das capacidades de leitura tem implicações significativas com as relações que o sujeito estabelece com o outro no universo cultural em que vive. Para que ocorra a interação através da leitura, o sujeito tem que dominar os aspectos da língua escrita que são aspectos da dimensão intrassubjetiva da leitura,

[...] que concebe o ato de ler na atenção aos recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores em seus projetos de discurso e entende essa atenção como fundamental para que os leitores, na compreensão, deem acabamento a tais projetos de discurso (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA e DIAS, 2014, p. 226).

Segundo Vigotski (2009), o desenvolvimento é um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir. O processo de internalização, isto é, “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2009, p. 56) consiste numa série de transformações que são *intersubjetivas* antes de serem *intrassubjetivas*. Sendo assim, pode-se dizer que os conceitos são construídos socialmente, como é o caso da leitura, e perpassam as relações intersubjetivas dos sujeitos antes de serem internalizados.

A teoria de Vigotski (2009) é sustentada no pressuposto de que o desenvolvimento e aprendizagem resultam das relações intersubjetivas estabelecidas pelo sujeito com o outro e com o meio em que vive. O processo de aprendizagem é consequência da aquisição da experiência histórico-cultural das gerações anteriores. Essa experiência não é herdada hereditariamente, mas encontra-se externa aos homens, depositada, acumulada nos objetos e fenômenos que o circundam. Nessa concepção, o homem é entendido como ser social, que “constrói-se e é construído em suas relações, constituindo sua identidade coletiva e sua individualidade” (AMOP, 2010, p. 17).

É por meio das relações sociais que os sujeitos interagem com os objetos de conhecimento num espaço social, cultural e historicamente situado. No entanto,

essas relações não são uma relação de acesso direto, mas um acesso mediado, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõem.

Nesse sentido, a linguagem tem relevância, por ser um sistema simbólico pelo qual o sujeito se comunica, produz e transmite a cultura. Portanto, a linguagem constitui-se como indispensável instrumento de mediação que desempenha duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. Desse modo, a utilização da linguagem favorece os processos de abstração e generalização que dão sustentação à realização dos processos interpessoais e intrapsicológicos, uma vez que possibilita a transformação de atividades interpessoais em processo intrapsicológico.

Compreendemos que essa proposição também abrange o desenvolvimento da competência leitora, pois quando no ensino da leitura se consideram as práticas de leitura realizadas pelos alunos, a possibilidade do melhor desenvolvimento da compreensão leitora se intensifica.

Como ressalta Vigotski (2009),

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológico*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2009, p. 57-58, destaques do autor).

Para Vigotski (2009), as funções psicológicas superiores são aquelas funções mentais que exigem processos mais complexos desenvolvidos a partir das aprendizagens que, por sua vez, favorecerão o desenvolvimento. São consideradas funções psicológicas superiores a atenção, a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento, a volição, entre outros. Essas funções complexas têm origem no percurso interpsíquico e avança para o intrapsíquico.

Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento são unidades dialéticas, ou seja, possuem uma relação de interdependência porque a aprendizagem provoca o desenvolvimento e, este, por sua vez, oportuniza novas aprendizagens. Para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, torna-se necessária a

compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal que, segundo Vigotski (2009) é um domínio psicológico em processo de amadurecimento e que se tornará funções consolidadas no seu nível de desenvolvimento real.

Para o autor,

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 103).

Esse desenvolvimento independente do sujeito foi denominado por Vigotski (2009) de nível de desenvolvimento real e nesse nível que se encontram as funções que já se desenvolveram e que possibilitam a resolução de problemas de forma autônoma. O desenvolvimento não ocorre caso falem situações propícias ao aprendizado.

A partir desse pressuposto, Vigotski (2009) concebe que o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde que o sujeito nasce. Por outro lado, conduz à ideia de que a estrutura dos processos mentais e as relações entre os vários sistemas funcionais transformam-se ao longo do desenvolvimento individual. Diante disso, é bastante evidente a função precípua da escola que é a de favorecer o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, de sua estrutura psíquica, que vai sendo modificada a partir das aprendizagens que o sujeito realiza.

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2009, p. 103).

Nos pressupostos da teoria sócio-cultural, Vigotski postula que o sujeito se desenvolve através das relações mediadas e *intersubjetivas* com o meio e com os outros. Essa compreensão do desenvolvimento confere a sua teoria uma postura sociointeracionista da aprendizagem.

Nesta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem da leitura, demanda o planejamento de situações de intermediação, partindo do conhecimento já sistematizado pelo aluno, o *nível de desenvolvimento real*, para atuar sobre aquilo que o aluno ainda não sistematizou.

Nesse caso, significa observar o desenvolvimento real do aluno, para diagnosticar quais conhecimentos já foram sistematizados, quais “funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 97) e, a partir dessa avaliação, o papel do professor é de mediador, aquele que faz intervenções, provoca reflexões sobre os aspectos do conhecimento que ainda não se encontram consolidados e que precisam de “orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2009, p. 97) para consolidar.

Por isso, nas relações de ensino e aprendizagem da leitura, “o professor não é o sujeito que ensina, nem o aluno apenas quem recebe um saber pronto” (FERNANDES, 2015, p. 22). São nas interações pedagógicas que o professor, sujeito mais experiente, realiza a mediação entre o conhecimento já adquirido pelo aluno com o que ele ainda precisa aprender. Não se trata de uma relação de troca, mas uma relação dialogicamente estabelecida entre o professor, o aluno e o conhecimento. Dessa forma, a relação estabelecida entre professor e aluno não deve ser considerada hierárquica, mas sim de mediação e interação entre dois sujeitos opostos não-antagônicos<sup>9</sup>, de forma que um, o aluno, está no plano do conhecimento imediato e o outro, o professor, no plano do conhecimento mediato, conforme postulam Oliveira, Almeida e Arnoni (2007).

O conhecimento imediato é aquele que o aluno já traz consigo, pautado em suas experiências. O conhecimento mediato é o que tem fundamentação científica. E a escola tem por função propiciar condições para que o aluno se aproprie desse conhecimento. Nesse sentido, “o ensino está no plano do mediato e a aprendizagem no âmbito do imediato” (OLIVEIRA, ALMEIDA e ARNONI, 2007, p. 110).

---

<sup>9</sup> De acordo com Oliveira, Almeida e Arnoni (2007), “a relação professor-alunos, compreendida a partir da ontologia do Ser social e da *mediação*, coloca estes termos como opostos não-antagônicos. Se eles são opostos não podem ser iguais porque um nega o outro. Se eles são não-antagônicos, ou seja, negam-se, explicam-se e se completam mutuamente, mas nunca são iguais” (OLIVEIRA, ALMEIDA e ARNONI, 2007, p. 110, destaque dos autores).

A aprendizagem ocorre no entrelaçamento entre o imediato e mediato, por meio da mediação. Portanto a mediação contribui para que o aluno se aproprie do conhecimento mediato e ocorre na zona de desenvolvimento proximal.

Entende-se, deste modo, que um encaminhamento metodológico adequado é aquele que considera a zona do desenvolvimento proximal, em que os conteúdos e atividades exigem dos alunos capacidades que estão em formação e com o auxílio do professor/mediador, pois para Vigotski (2009), o

[...] aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2009, p.103).

Assim, entendemos que a leitura é um processo cultural, intersubjetivo e intrassubjetivo, imbricado com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que precisa da mediação para ser aprendida.

Essa breve apresentação a respeito dos estudos vigotskianos, se justifica porque consideramos a linguagem como produto social e fundamentamos teoricamente esta pesquisa no entrelaçamento entre as experiências sociais com diferentes práticas de leitura (*intersubjetividade*) e desenvolvimento individual das diferentes habilidades leitoras (*intrassubjetividade*). O nosso propósito, assim, é estudar a formação escolar de leitores, respaldando-nos em uma teoria de aprendizagem que considera o desenvolvimento cognitivo a partir das relações sócio-históricas.

Nesse sentido, entendemos que o processo de ensino e aprendizagem da leitura está relacionado também aos gêneros discursivos. Dessa forma, discutir leitura, uma prática cultural de uso da língua é também dialogar sobre língua, linguagem e, conseqüentemente, acerca dos gêneros do discurso.

## 1.2 POR QUE LER GÊNEROS DISCURSIVOS?

Conforme Bakhtin (2011), as relações sócio-históricas ocorrem nos diferentes campos da atividade humana e estão ligadas ao uso da linguagem para a

elaboração dos enunciados relativamente estáveis, os quais o autor denomina de “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Considerando os estudos de Bakhtin/Volochínov(2009) e Bakhtin (2011), na perspectiva da linguagem como modo de interação entre sujeitos, compreendemos que ao interagirmos com o outro, além de representarmos o mundo por meio da linguagem, construímos representações sobre ele, as quais colocamos em jogo na instância da interlocução<sup>10</sup>. Nesse sentido, considerando o caráter dialógico<sup>11</sup> e polissêmico<sup>12</sup> das interações intersubjetivas, operamos, segundo Geraldi (1997, p.52), “com a noção de sujeito discursivo, como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas” (GERALDI,1997, p. 52).

Nessa noção de sujeito discursivo, situam-se os interlocutores que agem por meio da linguagem. O locutor realiza enunciados em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva ativa. Assim, pode-se dizer que a interação entre os sujeitos ocorre através da enunciação que procede de alguém e se destina a alguém. Toda enunciação propõe uma réplica, uma reação. Nessa abordagem, o sujeito é entendido como agente responsivo,

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Nessa interação mesmo o sujeito que está na condição de ouvinte está em posição ativa e responsiva ao que ouviu. Mesmo o silêncio é uma posição que indica um ato responsivo ativo e não passivo. O posicionamento ocorre de acordo com as

---

<sup>10</sup> “[...] entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 5).

<sup>11</sup> Por caráter dialógico compreendemos “enunciados construídos para fins de interação entre sujeitos, que, ao fazerem uso da linguagem, organizam seus discursos em diálogos com outros discursos” (COSTA-HÜBES, 2014a, p. 18).

<sup>12</sup> Entendemos que na polifonia o dialogismo deixa-se entrever por meio do entrelaçamento de muitas vozes e a palavra só tem sentido quando está relacionada ao seu contexto e, tem “tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2009, p. 109).

valorações de cada sujeito, as quais podem mudar conforme as diversas situações de interação.

A leitura também compreende um ato valorativamente responsivo, uma vez que, em sociedades grafocêntricas, ela é essencial na/à formação do sujeito. Na leitura ocorre um diálogo com diversas vozes, discursos e posicionamentos segundo intenções ideológicas manifestadas nos enunciados.

Dentro dessas condições de produção é preciso considerar o contexto imediato da enunciação, além do contexto mais amplo, histórico-social, ideológico.

Para Bakhtin/Volochínov (2009), a enunciação é

[...] o produto da interação entre dois sujeitos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos [...] (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116, grifos do autor).

Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva dos interlocutores que, por ter em vista a necessidade de dizer, o contexto, a temática e os interlocutores, produzem o enunciado que atende a suas necessidades de interlocução. E, por outro lado, o leitor reage ao enunciado lido/ouvido, posicionando-se, manifestando sua opinião. Assim, “qualquer enunciado é sempre determinado pelas condições reais da situação extraverbal, isto é, antes de tudo pela situação social imediata e, em sua totalidade, pela situação sócio-histórica ampla” (COSTA-HÜBES, 2014a, p.18).

Sendo assim, é na realização da enunciação que se evidenciam as contradições decorrentes das lutas de classes, as quais regulam o que pode e deve ser dito ou compreendido, e o modo pelo qual se diz ou se compreende.

Esse é um pressuposto básico da concepção interacionista e dialógica de linguagem. Nessa concepção, o homem se destaca pela sua capacidade de interagir no seu meio social, e de modificá-lo de acordo com suas necessidades. E ao fazê-lo, provoca alterações que atingem todo o contexto de que faz parte. O homem age

sobre o meio e sobre o outro, por meio do uso de ferramentas diversas, sendo que uma delas é a linguagem. Ao agir e provocar alterações, o homem também é modificado por esses elementos (AMOP, 2010).

A compreensão de que ler e escrever significa adentrar um universo conceitual que possibilita ao homem realizar processos mentais mais elaborados, pelo grau de abstração contido na linguagem escrita, exige a compreensão da totalidade da realidade percebida e dos conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, o trabalho com a leitura como processo cultural, está alicerçado na concepção de linguagem delineada por Bakhtin/Volochínov (2009), para o qual

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 109).

Para essa compreensão de linguagem, os sentidos da leitura não estão nas palavras e nem nos interlocutores (leitor, autor); estão no efeito da interação entre o texto, os interlocutores e contexto de produção, mediados pelos signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção de sentidos da leitura.

Essa concepção de leitura requer que o ato de ensinar leitura incorpore o letramento, entendido, neste estudo, “como usos sociais da escrita, histórica e culturalmente situado” (DIAS, 2012, p. 93), assim como o uso de diferentes modalidades de linguagem<sup>13</sup> além da escrita, para que a leitura não se configure em apenas obtenção de conhecimentos, mas uma forma de pensamento, um processo de produção do saber, uma forma de interação social.

Assim, pensar o ensino da leitura nessa perspectiva implica refletir sobre a linguagem como inerente ao cotidiano, articulando relações com o mundo e com o outro, e com os modos como se entende e produz essas relações. A compreensão da natureza histórica e social da linguagem, estabelecida nos diferentes meios de produção, conduz para o entendimento do seu caráter dialógico que é compreendido como uma das formas mais importantes da interação verbal. É construído pela

---

<sup>13</sup> Como a imagem (estática ou em movimento), a fala e a música (ROJO, 2009).

emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possíveis respostas imaginadas por ele, em função do interlocutor e do contexto (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009).

Resultante do dialogismo que constitui a linguagem, a língua se configura como trabalho coletivo, portanto também sócio-histórico. Sob esse prisma, os sentidos passam a ser produzidos na relação estabelecida entre os homens, conforme suas condições de produção. Nesse sentido, não é o texto, por ele próprio, o foco de atenção nesta concepção, mas a realização concreta da interação locutor/interlocutor(es) mediada pela língua e concretizada nos gêneros do discurso num dado contexto sócio-histórico.

Sendo assim, conforme Bakhtin/Volochínov (2009) é preciso reconhecer o homem como um ser histórico e social, carregado de valores; a língua, um objeto social resultante de um trabalho coletivo e histórico, que exerce a função mediadora nas relações intersubjetivas dos diferentes campos da atividade humana. Essa concepção bakhtiniana congrega com os estudos de Vigotski (2009), em relação à compreensão de linguagem conforme já discutido anteriormente.

Para Bakhtin/Volochínov (2009), a língua, na qual e pela qual o homem se constitui, é reflexo das relações entre os homens. Os modos de dizer do homem são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua numa determinada situação ou contexto de produção, e só podem se concretizar por meio dos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2011) são enunciados relativamente estáveis que são produzidos e circulam nos diferentes campos de atividade humana. A riqueza e a diversidade dos gêneros são imensas, não só porque as possibilidades de atividade humana são inesgotáveis, mas porque em cada campo da atividade humana existe todo um repertório de gêneros do discurso, que surgem e se diferenciam à medida que os diferentes campos se modificam/complexificam (BAKHTIN, 2011).

Nessa perspectiva, todo gênero está atrelado a um campo da atividade humana, que orienta “socialmente para uma realidade específica, definindo objetivos discursivos e funções ideológicas específicas” (COSTA-HÜBES, 2014a, p. 22), porque é em função dos projetos de dizer de cada campo que os enunciados são

tipificados, estabilizados e materializados em gêneros discursivos. Portanto, os gêneros discursivos são “formas mais ou menos estáveis que definem/determinam/organizam nosso modo de dizer/escrever, refletindo as condições e finalidades específicas de cada esfera” (COSTA-HÜBES, 2014a, p. 23).

Assim, entender a materialização dos discursos em gêneros discursivos exige compreender as diferentes especificidades de gêneros que, conforme Bakhtin (2011) são determinadas pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos constituintes do gênero se complementam e são determinados pelo contexto, pois atendem às especificidades de cada campo.

O *conteúdo temático* ou *tema da enunciação* é o objeto e a finalidade do discurso, assim como a orientação de sentido para o interlocutor. Por isso, ele é indissociável do contexto de produção<sup>14</sup>, que determina a necessidade do projeto de dizer, atendendo a sua unicidade e ideologia<sup>15</sup>, porque

O tema da enunciação deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 133).

O tema é único porque ele é o alicerce do enunciado e circunscreve-se no contexto histórico da sua produção. É no conteúdo temático que se manifesta o querer dizer do autor, sua necessidade de dizer, seu(s) interlocutor(es), o gênero, o veículo de circulação, o suporte, enfim, todo o contexto que envolve a situação de produção da enunciação.

Logo, todo gênero do discurso tem um tema específico. Esse conteúdo temático se modifica nas diferentes situações de interação. Por isso que, nas palavras de Costa-Hübes (2014a), “é importante compreendermos que o tema (ou conteúdo temático) atua nos gêneros para situá-los nas situações interativas,

---

<sup>14</sup> “O contexto de produção, isto é, da enunciação que propicia o aparecimento daquele gênero, a função social dos sujeitos que produzem e que consomem esse texto, o lugar de circulação, os objetivos que permitiram que aquele conteúdo fosse veiculado. O contexto de produção não é apenas o momento mais imediato que propicia a interação, mas o mais amplo que envolve o momento histórico, político e ideológico que permite que aquele conteúdo seja veiculado” (AMOP, 2014, p. 97).

<sup>15</sup> “Neste sentido, a ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por grupos sociais organizados” (MIOTELLO, 2010, p. 176).

representando as diferentes formas de conceber a realidade” (COSTA-HÜBES, 2014a, p. 24). Assim, o conteúdo temático do gênero só pode ser definido, a partir do contexto de produção, que comporta as condições sócio-histórico-ideológicas em que o gênero foi produzido.

Os gêneros, enquanto representações dos discursos produzidos nos diversos campos da atividade humana se organizam em diferentes *estilos* para atender às necessidades e objetivos das relações interpessoais em tais campos. O estilo está relacionado com a forma e com a organização do gênero e “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Correspondem ao estilo os “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (em gêneros verbais), ou cores, figuras, imagens, tamanho de letras etc. (em gêneros multimodais<sup>16</sup>)” (COSTA-HÜBES, 2014a, p. 24) que integram “a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p. 266). O estilo está associado à unidade de sentido e composição de cada gênero, sendo indissociável da unidade temática.

Nesta perspectiva, conforme pressupostos baktinianos, o *estilo* não está relacionado unicamente ao estilo individual dos sujeitos, mas aos *estilos de linguagem ou marcas funcionais* que se caracterizam como estilos de gênero. Segundo Acosta-Pereira (2012),

Ao considerar que cada gênero tem um estilo, o autor aponta para a existência não somente do estilo individual do falante, mas considera também o estilo próprio dos gêneros do discurso. Ainda, sendo o estilo, em confluência com o conteúdo temático e a composição, um elemento integrante do gênero, muitas vezes o estilo individual não se sobrepõe ao estilo genérico, o que leva o autor a considerar o estilo individual um epifenômeno (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 42).

Portanto, o *estilo*, pode estar relacionado ao gênero e ao autor, e “diz respeito às possibilidades de utilização de recursos linguísticos e multimodais” (COSTA-HÜBES, 2014a, p. 25) em um gênero determinado. Dessa forma, “tanto os estilos

---

<sup>16</sup> A autora considera como *gêneros verbais* os orais e escritos e *multimodais* aqueles que envolvem mais de uma forma de linguagem.

individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Quanto à *construção composicional*, podemos dizer que se trata da estruturação do texto, ou seja, o modo como é organizada a materialidade dos enunciados nos gêneros discursivos. Essa organização, ou composição da estrutura dos gêneros é visivelmente reconhecida.

Conforme Bakhtin (2011), a *construção composicional* do gênero é uma “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2011, p. 25). Sendo assim, mesmo compreendendo que é a *construção composicional* que dá forma estrutural ao enunciado, não podemos considerá-la uma forma estrutural rígida, “haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto” (BAKHTIN, 2011, p. 25). Nesse sentido, a *construção composicional* do gênero está subordinada aos limites do contexto de produção do gênero.

Os usos sociais da linguagem, representados nos inúmeros gêneros, nos permitem compreender o processo de interação humana por meio dos enunciados que se materializam em gêneros discursivos que têm como elementos constituintes conteúdo temático, estilo e construção composicional. São os gêneros discursivos que garantem a interação verbal, uma vez que os sujeitos interagem pela linguagem via gêneros dos discursos. Assim, planejar o ensino da leitura nessa perspectiva envolve pensar em ações (na escola) que favoreçam a interação verbal. Para que isso realmente se efetive, faz-se necessário garantir aos alunos o acesso às diferentes formas de linguagem presentes nos variados gêneros, pois quanto maior for esse contato, maior a possibilidade de formação leitora. Nessa perspectiva dos gêneros discursivos como objeto de ensino e da aprendizagem da leitura, é que contemplamos os gêneros discursivos na nossa avaliação diagnóstica e nas atividades de leitura.

### 1.3 LEITURA COMO PROCESSO CULTURAL: A FORMAÇÃO DO LEITOR NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

Na história da humanidade a leitura “tem entre seis mil e dez mil anos” (DIAS, 2012, p. 88) e se constitui como uma prática cultural com função social<sup>17</sup>, pois os sujeitos estão inseridos em sociedades grafocêntricas, nas quais o domínio de diferentes leituras é exigido. A leitura, também, é um meio de “inserção efetiva em esferas da atividade humana distintas daquelas em que os sujeitos já se encontram de fato inseridos” (DIAS, 2012, p. 87).

Conceber a leitura na perspectiva cultural significa reconhecer que ela é resultado do trabalho, do fazer histórico, da interação humana, pois a “leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais” (MARINHO e SILVA 1988, p. 67-68) dos diferentes “campos da atividade humana” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), em que os sujeitos estão inseridos, porque o conhecimento cultural

Refere-se ao conjunto (dinâmico) de conhecimentos que o ser humano acumula a partir dos grupos que pertence e a partir de suas experiências pessoais, principalmente no que diz respeito ao uso de sistemas simbólicos em sua vida cotidiana.

O conhecimento cultural está na origem das reações que a pessoa apresenta e na interpretação que faz das informações que recebe. Ele está na base dos processos interacionais e nas formas de ação espontaneamente elaboradas ou assumidas pelo indivíduo em sua vida cotidiana. Poderíamos dizer que o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para a construção de significados (LIMA, 2011, p. 22).

A leitura é conhecimento cultural sistematizado, suscetível a regras sociais que possibilita aos sujeitos o desenvolvimento dos processos interpsicológico e, por conseguinte, o intrapsicológico. Pensar na leitura sob essa perspectiva é compreender que ela precisa ser ensinada aos sujeitos, pois

A escrita, por sua vez, sendo um produto cultural, depende do ensino intencional e organizado, pois não se realiza através da herança genética, como acontece com a fala e a linguagem de sinais. A escrita abarca dois tipos principais de atividades: escrever e ler, que, por sua vez, envolvem aspectos distintos, tanto que é possível ler

---

<sup>17</sup> A leitura é necessária seja para exercer uma profissão, para adquirir conhecimento, ter acesso às informações ou participar de determinados grupos sociais.

uma língua e não ser capaz de escrevê-la. Sabe-se que o indivíduo que fala uma língua não sabe lê-la ou escrevê-la, a menos que passe por um processo de aprendizagem específico para cada uma destas atividades: a leitura e a escrita (LIMA, 2010, p. 4).

Sendo que a leitura é um artefato da cultura, ela precisa ser ensinada. A aprendizagem da leitura exige uma ação intencional e sistemática de instrução, uma vez que “não se limita a uma propriedade de implicações cognitivas individuais nem constitui uma atividade natural, tampouco uma ação individual desvinculada do meio em que se vive” (DIAS, 2012, p. 88).

Nas palavras de Freire:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, daí entre outros pontos fundamentais a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão (FREIRE, 1997, p. 29).

O aprendizado da leitura, portanto, faz parte da compreensão da realidade que cerca o sujeito, em uma atividade que integra a formação de identidade em um grupo cultural. Compreendemos que os meios de interação do sujeito exercem influências na sua formação leitora, pois o desenvolvimento de habilidades de leitura ocorre a partir das significações das relações que o sujeito estabelece com o outro no universo cultural de que faz parte, porque

Como a leitura é uma prática social e tem origem na interação humana, é por meio dessa prática, da situação de interação, da natureza dos participantes envolvidos, de seus objetivos, de seus conhecimentos e de suas crenças que os saberes são internalizados e que a construção de sentidos ocorre via processamentos intrassubjetivos (DIAS, 2012, p. 88).

Ressaltamos que, em uma concepção de leitura como processo cultural, os interlocutores não são produtores isolados dos sentidos. “O leitor não extrai sentidos do texto, tampouco atribui a ele significações” (DIAS, 2012, p. 88-89). É por meio das interações dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, que os sentidos são produzidos/construídos.

Adotar a leitura como um processo cultural é concebê-la no viés das práticas sociais, porque é no evento social que ela se constitui e são nos diferentes campos da atividade humana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) que os enunciados são produzidos e materializados em gêneros do discurso. Esses gêneros produzidos podem ser objeto de estudo nas instituições escolares, no sentido de ampliar as possibilidades de leitura.

Segundo Dias (2012), nas práticas de ensino da leitura, ainda parece ser comum a leitura instrucional, que se configura como uma leitura voltada para o conhecimento enciclopédico, “em que não se toma o ato de ler globalmente, tampouco se compartilha a concepção de leitura como *atividade social*” (DIAS, 2012, p. 89, destaque da autora), porque é trabalhada sem correlação direta com as práticas discursivas produzidas no cotidiano das vivências humanas.

Os aspectos socioculturais do ato de ler e suas práticas nos contextos culturais específicos devem fazer parte das práticas de leitura dos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais (foco desta pesquisa), tanto quanto de alunos de outras modalidades de ensino. Assim, a formação de leitores na escola tem implicações *intersubjetivas*, imbricadas na historicidade de cada sujeito. “Essa consideração nos leva aos estudos do letramento e à preposição de que compreendermos a leitura não como um processo natural, nem como um processo de instrução, mas como um processo cultural” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 228).

Partindo desse pressuposto, trabalhar a compreensão leitora em uma dimensão *intersubjetiva* requer considerar os eventos de letramento e, em consequência, as práticas de letramento que os sujeitos vivenciam nos diferentes contextos sociais em que estão inseridos. Ou seja, as propostas pedagógicas de ensino da leitura que corroboram com a leitura como processo cultural precisa contemplar as experiências de letramentos vivenciadas pelos alunos. As questões do letramento serão discutidas na seção a seguir.

#### 1.4 LETRAMENTO: COMPREENSÕES TEÓRICAS

Pretendemos, nesta seção, discutir as teorias referentes ao letramento. Optamos por esse aporte teórico porque o consideramos necessário à compreensão

de práticas de leitura que contribuem com a formação leitora. E de forma mais objetiva, com a formação leitora de alunos que estão em processo de consolidação da alfabetização, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

Com vista a essa compreensão, apresentamos concepções teóricas referentes aos conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que nossa pesquisa apresenta dados pesquisados com alunos do ciclo de alfabetização. Depois, refletimos sobre os modelos de letramentos: ideológicos e autônomos, Em seguida, descrevendo em que se configuram os *eventos* e as *práticas* de letramentos que permeiam as práticas de leitura e escrita<sup>18</sup>, assim como, as discussões atreladas aos conceitos de *letramentos vernaculares e dominantes*, discutindo qual a influência desses letramentos no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora em contexto de aprendizagem da leitura, ou seja, no contexto escolar.

#### 1.4.1 Letramento e alfabetização no Brasil

As pesquisas não nos apresentam apenas resultados do avanço do alfabetismo e da escolarização no país, mas, também, a compreensão das “várias mudanças conceituais, ‘dentro’ e ‘fora’ dos censos” (FERRARO, 2002, p. 26, destaques do autor) que o conceito de alfabetização sofreu no decorrer da história. Na medida em que aumentam as taxas de alfabetizados e dos níveis de escolarização, surge a necessidade de novos parâmetros para considerar se uma pessoa é alfabetizada ou não.

No século XIX, era considerado alfabetizado o sujeito que declarava saber ler e escrever o próprio nome, ou seja, sabia decodificar o próprio nome. No entanto, conforme Ferraro,

[...] por influência da UNESCO, no Brasil, no Censo Demográfico de 1950 o conceito passou a ter o seguinte teor: ‘Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim

---

<sup>18</sup> Somos conscientes que o foco da nossa pesquisa incide sobre o tema leitura, porém empregamos as palavras leitura e escrita em nossa discussão, por entendermos que leitura e escrita estão correlacionadas, visto que não há leitura sem a escrita ideográfica ou pictográfica.

consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome' (FERRARO, 2002, p. 31, destaque do autor).

Então, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs que para considerar uma pessoa alfabetizada era necessário que ela demonstrasse “capacidade de ler e escrever uma frase simples, do cotidiano, que atualmente seria considerado como alfabetismo em nível mínimo” (ROJO, 2009, p. 45-46).

No entanto, com a globalização, novos mercados de trabalho, o avanço da tecnologia, divulgação e aumento da produção do conhecimento, passou-se a exigir sujeitos com maior competência de leitura e escrita para atuar no mercado de trabalho. Essa realidade fez também com que se repensasse o ensino. Segundo Leite,

[...] inúmeros trabalhos e pesquisas foram desenvolvidos, nos anos 70 e 80, demonstrando a necessidade do desenvolvimento de novos modelos de alfabetização, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente no que se refere à formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania (LEITE, 2008, p. 24).

Portanto, as novas demandas apontaram para a necessidade de repensar e redimensionar os modelos de alfabetização até então vigentes, complexificando o ato de alfabetizar para além do ensino do código alfabético, tendo em vista a formação de sujeitos competentes no domínio da leitura e da escrita. Eis que surge a necessidade de um novo termo para conceituar este novo fenômeno. Então, “surgiu a palavra *letramento*” (SOARES, 2010, p. 45-46, destaque da autora), tradução do termo inglês *literacy*.

Após as práticas sociais de leitura e escrita terem sido denominadas de *letramento*, a palavra começa a ser anunciada nos discursos das esferas educacionais nos anos 1980. Segundo Soares (2010),

Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da leitura e escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta ‘é consequência do *Letramento*’. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue *alfabetização de letramento*: talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no

léxico dos campos de Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2010, p. 15, destaques da autora).

O termo, então, passa a fazer parte do contexto dos especialistas em educação. Em 1995, Ângela Kleiman, publica o livro que apresenta no título o novo vocábulo: “Os *significados do **letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*”. Entretanto, a diferenciação dos termos alfabetização e letramento só ganharam maior visibilidade nos trabalhos de Magda Soares na década de 1990, nos quais a autora define alfabetização como o aspecto tecnológico da aprendizagem do ler e escrever; letramento como a habilidade do uso da leitura e da escrita nas práticas sociais (SOARES, 2010).

É prudente ressaltar que a autora considera que, na aprendizagem da leitura e da escrita, os processos de alfabetização e letramento ocorrem de forma imbricada. Portanto, são processos distintos, mas indissociáveis. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita precisa considerar as duas dimensões: contemplar as especificidades da alfabetização, mas não se desarticular das práticas sociais, ou seja, de letramento.

#### 1.4.2 Alfabetização e letramento: confluências e divergências

Segundo Soares (2010), a diferenciação dos termos é mais para fins metodológicos do que propriamente conceituais. A multiplicidade de novos significados e sentidos construídos sobre esses conceitos geram divergências teóricas. Esta forma de se compreender ou conceptualizar os termos não se constitui em consenso entre os autores e pesquisadores que se dedicam a estudar o tema. Segundo Brito (2004), essa divergência em relação ao vocábulo letramento

Fica evidente quando se examinam alguns títulos publicados recentemente em português, nos quais o termo letramento foi preterido por outro, aparentemente porque os autores ou tradutores das obras não sentiam suficientemente a vontade com o conceito com que estavam operando. Assim, Vera Masagão Ribeiro propõe Alfabetismo e atitudes como título do livro que traz os resultados de sua pesquisa, a qual recobre os mesmos problemas que os identificam os trabalhos em que o letramento é o termo de referência; já é *The literacydictionary, the vocabular of Reading andwriting*, de Theodore L. Harris & Richard E. Hodges, recebeu na edição brasileira o título de *Dicionário de alfabetização – vocabulário de*

leitura e escrita; a conhecida obra *Literacy and orality*, de David Olson e Nancy Torrance, foi traduzida para o português com o título de Cultura escrita e oralidade (BRITO, 2004, p. 51, destaque da autora).

Outros autores, como Emília Ferreiro (2003), João Wanderley Geraldi (2014) e Ivete de Oliveira Brotto (2008), consideram que o termo alfabetização já incorpora o uso da leitura e da escrita em contextos mais amplos, o que torna dispensável o termo letramento. Compreendemos que cada autor estuda e assume posicionamentos a partir da linha teórica que problematiza em seus estudos.

Brito (2004) assevera que “Emília Ferreiro recusa a utilização do termo *letramento*, sustentando que sua admissão deita por terra toda a luta para a ampliação do conceito de *alfabetização* levada a cabo nos trinta anos” (BRITO, 2004, p. 52, destaque da autora) de estudo sobre a alfabetização.

Emília Ferreiro defende uma concepção de alfabetização que contempla o uso das práticas sociais da leitura e da escrita, assim como os estudiosos do letramento, e se opõem à dissociação dos termos, porque considera que ao tratar o aprender a escrever e o uso social da escrita como processos distintos, se cria a possibilidade da volta da tradicional concepção da alfabetização bancária<sup>19</sup> criticada por Freire (1996).

Brotto (2008) explica que a palavra letramento nos países ingleses, de onde originou-se, difere-se dos significados atribuídos nas traduções e estudos realizados por autores brasileiros. Assim, o termo passou a ter um sentido diferente do de suas origens, mais voltado para a apropriação da escrita que ocorre na fase inicial da alfabetização. Segundo a autora,

Esse fato traz alguns pontos a ponderar. Primeiramente, entendemos a alfabetização como a apropriação da língua escrita pela criança, isto é, ela torna própria a linguagem que já existe na corrente da fala em nossa sociedade; promove o “penetrar” na língua escrita que já a antecede (a criança) na história humana. Segundo, se a natureza da linguagem é social e o objeto da alfabetização é ensino e o aprendizado da língua materna, logo, esse objeto não pode ser ensinado como um elemento externo às relações sociais em que se

---

<sup>19</sup> Para Freire (1996), na educação bancária “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1996, p. 17).

situa. Caso contrário, teríamos de admitir que não é pela linguagem e na linguagem que os homens constituem-se, o que não é verdade. Não se pode negar que anterior, ou subjacente ao ensino da língua em alfabetização ou em qualquer outro nível de ensino da língua, deva estar uma concepção de linguagem muito bem definida que engendre o processo de seu ensino e seu aprendizado. É por isso que entendemos não se justificar a introdução de um novo elemento – o letramento – para atender ao que já se constitui objeto da alfabetização; especialmente, porque a natureza e a função deste objeto é social. Ou então, temos de considerar a existência de algum equívoco na forma como a linguagem está sendo concebida, e, conseqüentemente, ensinada (BROTTO, 2008, p. 24).

Brotto (2008) defende que não se trata de criar novos termos para definir o ensino da língua enquanto prática social, mas que a atenção deve se voltar para a compreensão das concepções de linguagem que são subjacentes ao ensino de língua em classes de alfabetização ou não.

Já Geraldi (2014) afirma que simplificar a alfabetização ao domínio da técnica do código escrito é considerá-la como neutra e independente dos usos sociais, é despir o processo de alfabetização de todo ato político que é inerente à alfabetização. Como ele diz

Nenhuma alfabetização anterior à ‘modernidade’ do conceito de letramento se imaginava um processo pontual em que não se esperasse que o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita (como leitor ou como autor de textos). Mesmo aquelas alfabetizações que se pensavam apenas como tempos de aprendizagem de uma codificação e decodificação imaginavam que esta aprendizagem se faria sem olhar para o mundo mais vasto da escrita e de seus usos sociais, pois se assim fosse, o esforço de alfabetizar seria inócuo; assim, o acesso ao mundo da escrita tanto está no horizonte das alfabetizações quanto no horizonte do letramento, que se apresenta como ‘nova teoria’ [...]” (GERALDI, 2014, p. 27-28).

Para esse autor, o ensino da leitura e da escrita só é justificado se revestido de usos sociais. Assim, o termo letramento “*gaseificou-se*, preenche tudo e nada ao mesmo tempo” (GERALDI, 2011, p. 21), o que o torna, na concepção do autor, desnecessário.

Paulo Freire (1991) apresenta em seus escritos uma definição de alfabetização que ultrapassa o sentido de alfabetização como técnica de aquisição do código escrito. Para ele a alfabetização tem um significado mais amplo, pois enquanto prática discursiva, ela

[...] Possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 1991, p. 68).

A concepção de alfabetização freireana contempla uma perspectiva cultural de leitura e escrita. Nesse sentido, ele critica a alfabetização tradicional e defende uma pedagogia dialógica, política, epistemológica e ética voltada para as massas populares, que não está a serviço do repasse do conhecimento instrucional. “Tais concepções nos levam a afirmar que Freire já discutia práticas de letramento, só não lhes atribuía tal nomenclatura” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 149).

Perante isso, Baltar e Bezerra (2014) atribuem a Paulo Freire “a fonte seminal dos estudos de Letramentos, embora tenha optado por usar termos como: pedagogia emancipatória, crítica, libertadora e empoderamento” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 150).

Pesquisadores estrangeiros que realizam estudos do campo do letramento, como Street (1984), Mc Laren (1987), Gee (1994), referenciam os trabalhos de Freire e em virtude disso Baltar e Bezerra (2014) entendem “que as discussões em torno dessa nova terminologia (letramento) são releituras que muitos autores estrangeiros fizeram de Paulo Freire” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 151).

Freire (1996) criticou as concepções de educação e alfabetização bancária, que tratam o ensino padronizado da leitura e da escrita, que ocorre de forma descontextualizada dos discursos produzidos nas interações humanas. Ele “denunciou as concepções tecnicistas do letramento, chamando a atenção da comunidade acadêmica para a necessidade de uma revisão sociocultural da teoria” (BEVILAQUA, 2013, p. 102).

Essa crítica vai ao encontro do que Street (2014) discute sobre o modelo autônomo do letramento, conforme estudos de Baltar e Bezerra (2014).

De acordo com Baltar e Bezerra (2014), Freire “propunha uma educação para a vida e para a liberdade, partindo de experiências individuais e coletivas no mundo, para a compreensão das palavras que leem o mundo” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 150). Essa concepção de educação se assemelha ao modelo ideológico discutido por Street (2014).

A associação entre a compreensão de alfabetização de Freire e o estudo do letramento proposto por Street é possível, uma vez que

Os autores ressaltam que o ato de Ler é muito mais do que domínio de técnicas. As aproximações são ainda mais evidentes no que diz respeito às concepções de educação domesticadora versus educação emancipadora e letramento autônomo versus ideológico. Ambos entendem que o acesso à cultura escrita via processo da leitura não pode ocorrer dissociado da cultura e da realidade concreta dos envolvidos (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 148).

Mas segundo Ceturri-Rizzatti (2012), a concepção de Freire só pode ser considerada embrionária do conceito de letramento “desde que feita a devida salvaguarda acerca da natureza da concepção subjacente ao conceito de *leitura de mundo*: uma concepção de leitura em sentido *lato*” (CETURRI-RIZZATTI, 2012, p. 295, destaques da autora). No entanto, essa leitura de mundo, que é uma concepção proposta por Freire no livro “A importância do ato de ler”, tem de fazer “remissão a atributos grafocêntricos desse mesmo mundo” (CETURRI-RIZZATTI, 2012, p. 295), pois apenas a leitura do mundo no sentido *lato*, não contempla o fenômeno do letramento, que “enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20 apud CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 297).

Mediante essa colocação, a autora compreende que “*letramento* tem implicações com *littera*, ou seja, requer necessariamente a presença da língua escrita” (CETURRI-RIZZATTI, 2012, p. 294) e, assim, está correlacionado com alfabetização e não se justapõe a ela<sup>20</sup>. O letramento “precisa ser concebido a luz das particularidades socioculturais e econômicas dos entornos mais grafocêntricos ou menos grafocêntricos nos quais se inserem os sujeitos em sua materialidade histórica” (CETURRI-RIZZATTI, 2012, p. 298), e alfabetização deve ser entendida como imbricada ao processo de letramento.

Ao compreender a alfabetização como relacionada ao letramento, reconhecemos os aspectos sócio-histórico-culturais e individuais que envolvem a leitura e a escrita no sentido freireano, em que temos uma leitura do mundo e da palavra, visto que é preciso “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de

---

<sup>20</sup> Aqui, apresenta-se uma justificativa relevante para a defesa da distinção de conceito entre alfabetização e letramento.

modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 31).

Essa discussão a respeito das diferenças conceituais entre alfabetização e letramento seria uma questão apenas teórica, se não fosse uma dúvida frequente entre os professores. Frente a isso, a compreensão das confluências e divergências entre os termos traz implicações para o planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas do ensino e da aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, as propostas para o ensino da leitura e da escrita precisam estar voltadas para uma prática social e cultural da leitura e da escrita, que oportunize ao sujeito a possibilidade de se colocar como autor (sujeito) do seu discurso, tanto em gêneros escritos como os da oralidade e multimodais. Também, há de se considerar uma concepção de língua e de linguagem, constitutiva das relações de interação dos sujeitos. Ações que se organizam em enunciados que se produzem e se reproduzem nas práticas comunicativas, configuradas em vários gêneros discursivos, são resultados das práticas discursivas convencionadas e institucionalizadas nos “diferentes campos da atividade humana” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009). O que significa que as práticas de ensino devem considerar o letramento.

Por letramento compreendemos o uso da linguagem escrita e outras modalidades de linguagem como prática social e processo cultural. Esses usos da língua/linguagem são intrínsecos ao desenvolvimento da intersubjetividade e intrassubjetividade do sujeito.

Logo, considerando o princípio de que a leitura é um processo cultural de dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva, apresentamos os estudos teóricos do letramento.

#### 1.4.3 Letramento: um conjunto de habilidades versus práticas sociais que envolvem a leitura

Street (2010) discorre sobre dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Conforme o autor, esses modelos são significativos para a compreensão

do campo de estudo do letramento e colaboram para fomentar a produção de uma teoria que evidencia e descreve as práticas *de letramento*, além de auxiliar nas compreensões interculturais.

Uso a palavra modelo de forma deliberada para me referir a perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo. Defendo que esses são modelos de letramento que as pessoas mantêm, principalmente quando os modelos são traduzidos em categorias classificatórias que separam os letrados dos não letrados. Mas quero dar um passo atrás e perguntar que modelo de letramento é usado para fazer essa distinção (STREET, 2010, p. 36).

Essa diferenciação classificatória é apresentada nas teorias e instituições de ensino e Street (2010) a denomina de modelo autônomo do letramento. “Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (STREET, 2010, p.36). É um modelo que, segundo Baltar e Bezerra (2014), implica em uma concepção de que o letramento em si mesmo tem “efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 155).

Para esse modelo, o sujeito é abstrato e recebe tratamento universalizante, pois é “abstraído de sua corporeidade e de sua historicidade” (DIAS, 2012, p. 98). A escrita é considerada um artefato tecnológico e a compreensão textual é determinada apenas pelo funcionamento lógico interno do texto, dissociada do contexto de produção subjacente ao gênero. Assim, o letramento se volta, basicamente, para as habilidades individuais e a leitura é tida como uma atividade de processamento apenas intrassubjetiva, que ocorre tanto de forma consciente como inconsciente, na construção de sentido do texto. Com isso, há destaque somente para a psique do sujeito, rejeitando totalmente o fator social como agente influenciador na enunciação, voltando-se apenas para os aspectos intrassubjetivos do sujeito.

Segundo Street (2003), nesse modelo “[...] a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4).

De acordo com Baltar e Bezerra (2014), o modelo de letramento autônomo é similar à educação bancária, criticada por Paulo Freire. Esse modelo se faz presente na esfera escolar, quando são trabalhadas em sala de aula

[...] atividades com a leitura e a produção de textos escritos descontextualizadas, consideradas blocos completos em si mesmo, objetos de ensino padronizados, prevalecendo a lógica dos conteúdos. São práticas sem conexão com os contextos de produção de linguagem – sem história – sem conflito, orientada para a aquisição da norma padrão culta ou cultuada da língua, objetivando o desenvolvimento de competências cognitivas individuais, e não os processos interativos que ocorrem via linguagem, marginalizando ou apagando a historicidade de pessoas que não têm ‘acesso’ à língua dominante, não levando em consideração fatores e contextos político-ideológicos e socioeconômicos que envolvem os usos sociais efetivos da escrita nas sociedades contemporâneas (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 146).

Para o modelo autônomo de letramento, o professor é o transmissor do conteúdo e o educando o receptor do conteúdo transmitido. Neste sentido, ambos (professor e aluno) são indivíduos desvinculados do contexto sócio-histórico e da consciência crítica para a transformação social, portanto não se discute o desenvolvimento da subjetividade e criticidade dos indivíduos, pois “o letramento, por si mesmo, ou seja, autonomamente, é capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, sendo desnecessário considerar as condições sociais, culturais e econômicas inerentes à vida social” (BEVILAQUA, 2013, p. 104).

Já para o *modelo ideológico de letramento*, a subjetividade e a criticidade dos sujeitos são consideradas, uma vez que as práticas de letramentos são heterogêneas e plurais, determinadas pelas relações culturais, sociais, políticas e ideológicas. Street (2014) afirma que o modelo ideológico de letramento “oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2003, p. 4).

Conforme Baltar e Bezerra (2014),

Nessa concepção, as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, interpelada pelas ideologias. Assim, as práticas sociais, num viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza em termos de hegemonia de cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 146).

A ideologia “é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, resistência e criatividade individual, do outro.” (STREET, 2014, p. 173). Esse conflito ocorre através de várias práticas culturais, incluindo a língua e o letramento. Nesse sentido ideológico, as práticas de letramento têm seus princípios construídos socialmente, porque os modos pelos quais os sujeitos utilizam a leitura, a escrita e as diferentes modalidades de linguagem são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e a contextos sociais ou individuais. Assim, os letramentos dos sujeitos são relacionados a esses contextos. Logo,

O modo como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita está ‘enraizado’ na representação dessas pessoas sobre o conhecimento. Por essa razão, o letramento não pode, como pressupõe o modelo autônomo, ser ‘dado’ aos sujeitos; ele será, [...] reformulado, reapropriado diferentemente de acordo com o contexto em que estiver inserido e de acordo com a identidade dos sujeitos-membros de uma comunidade ( BEVILAQUA, 2013, p. 104).

Nessa perspectiva, são considerados os interesses dos grupos sociais que subjazem às práticas e aos eventos de letramento. A aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo são compreendidos a partir dos usos sociais da escrita nas diversas culturas em que está inserida uma das agências do letramento, a escola.

Nesse sentido, a leitura não está vinculada somente ao processo intrassubjetivo de decodificação e compreensão do texto, mas também e, principalmente, à vivência no universo cultural. Contudo, o modelo ideológico não nega a habilidade técnica ou aspectos cognitivos da leitura, entende-o a partir das circunstâncias culturais e estruturais de poder, porque

As práticas letradas são aspectos não só da ‘cultura’ como também das estruturas de poder. A própria ênfase de tantos autores na ‘neutralidade’ ou ‘autonomia’ do letramento é ideológica porque mascara essa dimensão do poder (STREET, 2014, p. 172).

Assim, para pensar o ensino e a aprendizagem da leitura no viés do letramento ideológico é necessário reconhecer que ela não é uma prática somente escolarizada, mas é uma prática histórico-cultural de relações intersubjetivas e interações sociais que envolvem a escrita. Baltar e Bezerra (2014) asseveram que

É preciso ratificar a importância do modelo ideológico, levando em consideração que a aparente neutralidade das práticas de alfabetização – letramento, entronizadas, principalmente pelas agências de letramento tradicionais – escola e universidade - deve ser substituída por uma visão que contemple a compreensão de que a participação consciente em práticas de letramento situadas pode promover a distribuição de poder na sociedade (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 146).

O modelo ideológico de letramento propicia aos sujeitos a compreensão das estruturas culturais, ideológicas e hierárquicas que organizam a sociedade, ou seja, a “*leitura de mundo e leitura da Palavra*”, o que para Freire e Macedo (1990) é um direito subjetivo do homem, uma vez que está imbuído de pressuposições ideológicas e políticas.

Essa forma de compreender o modelo ideológico como direito subjetivo ao homem, não significa negar o modelo autônomo do letramento, mas que o processo de aquisição da cultura escrita deve ser entendido em relação às estruturas culturais e de poder que fazem parte do contexto dessa apropriação nas instituições de ensino formal. Isso significa que os modelos não são dicotômicos, mas que o *modelo autônomo* está imbricado no *modelo ideológico de letramento*, “pois admite que ao assumir um, assume-se também uma escolha ideológica, e comprometida como uma determinada concepção de língua consequentemente” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 156).

Nesse sentido, o *modelo ideológico* tem como princípio o entendimento dos usos sociais da escrita nas diversas culturas, e não a polarização do acesso aos bens culturais e à escola. O que se enfatiza é que o conhecimento da escrita não está vinculado apenas ao processo intrassubjetivo de codificação e decodificação, mas também, e principalmente, à vivência no universo cultural. “Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo, propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 156), de uso da língua. No que se refere à formação leitora atendem às características da dimensão intersubjetiva, uma vez que, nesse modelo a leitura não é vista como um processo de instrução, mas como um processo cultural, que prioriza as práticas de letramento

que variam de um contexto para o outro, conforme as características sócio-históricas do período e do local em que ocorrem.

#### 1.4.4 Práticas e eventos de letramento: ações culturais mediadas pela língua escrita

Por *práticas de letramento* compreendemos as atividades realizadas pelos sujeitos por meio da língua escrita e diferentes modalidades de linguagem nos diferentes campos da atividade humana.

De acordo com Street (2014), *práticas de letramento* são conceitos mais amplos, alçados em nível mais elevado de abstração e se referem a comportamentos e conceitualizações sociais e culturais relacionadas ao uso da leitura e da escrita. “As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p.18, destaque do autor).

As *práticas de letramento* são criadas e adaptadas para atender às regras sociais. Desse modo, estão sustentadas em ideologias que se refletem nos diferentes eventos de letramento vivenciados pelos sujeitos em seus contextos sociais. “Para compreender os significados desses eventos, alçando-os à categoria de práticas de letramento, é necessário situá-los no contexto sócio-histórico das práticas culturais e das instituições que o produzem [...]” (MARINHO, 2010, p. 80).

Nesse sentido, as formas de uso da leitura, da escrita e das diferentes modalidades de linguagem variam conforme os *eventos de letramento*. Essa variação ocorre para atender às exigências e tendências históricas, ideológicas, culturais e espaciais dos diferentes contextos de produção do evento.

Por isso, Kleiman (2010) explica que as *práticas de letramento* são práticas situadas. Isso significa dizer que, mesmo que o sujeito domine a escrita ou outra modalidade de linguagem, pode encontrar situações em que não seja capaz de usá-la de forma adequada, pois o que determina o modo destes usos são os eventos do letramento.

Compreender que *práticas de letramento* são práticas situadas é considerar que os campos da atividade humana apresentam singularidades e práticas distintas

de letramento, ou seja, os sujeitos fazem uso da leitura, da escrita e outras modalidades de linguagem de formas diferentes porque participam de eventos de letramento também variados nos diferentes campos.

Nas palavras de Street (2014),

Nós temos em nossas mentes modelos culturalmente construídos do evento de letramento. Quero usar o conceito de práticas de letramento para indicar esse nível de usos e significados culturais da leitura e da escrita. *Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepção do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento* (STREET, 2014, p. 147, destaque nosso).

As práticas de letramento são que constituem e determinam os *eventos de letramento*, quais podem ser definidos como situações específicas de interação mediadas pela língua escrita. Nos *eventos de letramento*, as atividades entre os sujeitos são mediadas pelos textos escritos, pois a “linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 153).

Para a compreensão dos *eventos de letramento* é necessário conhecer as *práticas de letramento* subjacentes a eles, ou seja, só se compreende o modo pelo qual um gênero discursivo é utilizado em um determinado *evento* se conhecer o valor desse gênero discursivo no contexto que está sendo utilizado e quais são as experiências historicizadas em função dos usos daquele gênero no campo. Como esclarece Street (2003),

Caso observássemos um evento de letramento como não-participantes que não tivéssemos sido treinados em suas convenções e em suas regras, teríamos dificuldade em acompanhar o que pudesse estar ocorrendo, como a maneira de trabalhar com o texto, e como falar sobre ele (STREET, 2003, p. 7).

Sendo assim, os eventos de letramento têm valores e diferentes significados nos diversos campos. Essas diferenças ocorrem em função das práticas de letramentos subjacentes a eles. “As *práticas* fazem com que os *eventos* sejam essencialmente diferentes, o que nos guia à compreensão da existência de diversas formas de construir sentidos por meio da escrita” (DIAS, 2012, p. 107).

Segundo Marinho (2010),

Analisar os eventos de letramento, em qualquer espaço social, significa descrever as regras a eles subjacentes, levando em conta a situação de interação (os sujeitos e seus objetivos, o referente ou objeto da interação), o material escrito (os gêneros textuais e seus suportes), e modos de relação com esse material escrito, as interações verbais evidenciadoras das negociações de significados e de efeitos de sentido que se constituem em torno ou a partir desses textos (MARINHO, 2010, p. 80).

A compreensão dos efeitos de sentido dos gêneros do discurso está circunscritas às atividades de leitura. Nesse sentido, trata-se de uma leitura que considera as diferenças culturais dos diferentes sujeitos, em diversos espaços sociais, que “apresentam *práticas* distintas de letramento, ou seja, vivenciam a leitura de forma diferente, atribuem valores distintos e participam de *eventos* também variados” (DIAS, 2012, p.107). Desse modo, a leitura é entendida como uma ação vinculada aos eventos de letramento, conseqüentemente às práticas de letramento e entendida como um processo cultural.

#### 1.4.5 Letramentos locais/vernacular e globais/dominante

Os letramentos locais/vernacular são os relacionados aos aspectos do cotidiano dos sujeitos e “comprometidos com as representações de mundo de grupos sociais específicos” (DIAS, 2012, p. 107-108), que interagem socialmente. A língua escrita é uma das ferramentas utilizadas nessas interações.

Nas interações com características dos letramentos locais/vernacular, as práticas de leitura compõem os eventos do letramento, que são realizados por sujeitos históricos e ideológicos que atuam nos diferentes campos da atividade humana, mediados por gêneros discursivos.

Já os *globais/dominante* estão relacionados às práticas de organizações formais, como as das instituições escolares, que fazem parte dos discursos especializados, padronizados e definidos conforme o interesse de determinados grupos sociais.

A instituição escolar e as disciplinas acadêmicas são usadas como estratégia de controle social, “que persistem em reduzir a leitura e a escrita a práticas sociais particulares associadas à “aprendizagem”, negligenciando assim a gama de práticas

letradas associadas a propósitos e conceitos não escolares” (STREET, 2014, p. 134, destaque do autor).

Para os letramentos *globais/dominante* a questão central do ensino é o conteúdo a ser ensinado por meios autoritários, através dos quais os alunos aprendem papéis e constroem identidades adequadas para servir aos grupos dominantes.

Baseados nas especificidades de ambos os letramentos, concordamos com Baltar e Bezerra (2014), que afirmam que os letramentos “não são opostos; muitas vezes se entrelaçam, ou se sobrepõem” (BALTAR e BEZERRA, 2014, p. 153), e é o professor que precisa ter conhecimento das *práticas de letramentos* dos seus alunos para poder trabalhar com elas (sem negá-las e marginalizá-las) e para poder instituir outras e novas *práticas de letramentos*. Principalmente, práticas que oportunizem o reconhecimento do que é intrínseco aos *letramentos dominantes* e assim, criar possibilidades de enfrentamento e mudanças dessas formas de denominação.

Sendo assim, o fazer pedagógico precisa ter como objetivo a transformação social. As práticas pedagógicas devem contemplar e ampliar *práticas de letramentos* que propiciam leitura em diversos gêneros do discurso que estabelecem relações intersubjetivas em diferentes campos da atividade humana e vinculadas aos letramentos dominantes. “Por outro lado, mudar essas situações envolve mais do que simplesmente oferecer aulas formais de letramento e abandonar as formas ‘folclóricas’ de agir” (STREET, 2003, p. 11). É o entrelaçamento entre letramentos globais/dominante e locais/vernacular, entre práticas sociais e históricas que perpassam a língua escrita, o aspecto central do letramento escolar. “A intenção não é aceitar cegamente o que é central, nem é exacerbar um romantismo ingênuo [em relação ao que é local], mas propor um ponto de partida menos binário e mais sutil” (STREET, 2003, p. 12).

#### 1.4.6 Multiletramentos

Os avanços tecnológicos têm possibilitado diferentes formas de interação e exigido novas formas de representação da linguagem, assim como, também,

diferente modos de leitura, tanto no sentido da multiplicidade cultural quanto da semiótica na constituição dos textos, pois

A *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos *multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2009, p. 105 – 106, destaques da autora).

Neste contexto, o termo multiletramento surgiu com o propósito de incluir as discussões referentes ao letramento, mas diferente do conceito de letramentos por este se referir à multissemiose e multiplicidade das várias práticas letradas da sociedade. Conforme com Rojo (2009),

O conceito de letramentos *múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 109, destaques da autora).

Entender o ato de ler como uma prática social que contempla a multissemiose e a multiculturalidade significa situar os textos, os escritores e os leitores sócio-historicamente. Assim, a compreensão de textos orais, escritos ou multissemióticos envolve múltiplos sentidos e corresponde a um processo de negociação de significados na cultura, estando esses, necessariamente, atrelados a mesma.

Nesta perspectiva, para que o aluno compreenda estes múltiplos sentidos e significados é preciso que ele “[...] desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas** [...]” (ROJO, 2009, p. 119, destaques da autora).

## 1.5 DECODIFICAÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO: DIMENSÃO INTRASSUBJETIVA DA LEITURA

O objetivo da nossa pesquisa, como já informado neste estudo, é investigar as maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do ensino fundamental em um diagnóstico de leitura, na perspectiva de propor situações didáticas de intervenção voltadas às dificuldades de compreensão leitora diagnosticadas. Entendemos que esse propósito se articula aos estudos da língua como objeto social, pautada em perspectiva dos gêneros discursivos, em uma concepção de leitura como processo cultural, com embricamento nos estudos do letramento. E como se trata de um diagnóstico de leitura com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos imprescindível olhar para as dimensões intrassubjetivas da leitura, uma vez que são alunos que estão consolidando a aprendizagem da decodificação, aspecto que consideramos necessário para a compreensão leitora e que “embora não estejam explicitados nas orientações institucionais e acadêmicas contemporâneas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, seguramente estão subjacentes a elas” (DIAS, 2012, p. 109).

A opção por articular as teorias das dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas de leitura não foi tranquila, pois como já dissemos, somos conscientes de que elas são subjacentes e necessárias ao ensino de leitura. No entanto, os aportes teóricos, em sua maioria, apresentam uma visão dicotômica dessas dimensões, o que não atende a nossa perspectiva, visto que consideramos esses processos como complementares.

Em consonância com nossa perspectiva, encontramos respaldos teóricos nos estudos de Dias (2012) e Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014), que inscritas, assim como nós, nas teorias vigotskianas do desenvolvimento dos processos inter e intrapsicológicos dos sujeitos, apresentam estudos no âmbito de teorias histórico-culturais e consideram a leitura como uma atividade de dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva. “Fazemos isso, no entanto, em um percurso delicado, zelando por marcar nossas posições distintivas em relação aos fundamentos epistemológicos que sustentam o ideário cognitivista, alvo de crítica aguda de Bakhtin/Volochínov

2009), no que foi chamado pelo Círculo de *subjetivismo idealista*” (DIAS, 2012, p.110, destaque da autora).

Assim, nos filiamos aos estudos de Dias (2012) e Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014) e faremos, nesta seção, uma apresentação dos conceitos teóricos da dimensão intrassubjetiva, mas sabedoras das ressalvas constantes da consciência de nosso lugar epistemológico.

De acordo Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014), para a dimensão *intrassubjetividade* da leitura é importante o conhecimento do projeto discursivo do autor, para compreender o que é dito por ele. Sendo assim, é necessária a decodificação do texto e a apreensão do implícito subjacente a ele, processos que são realizados de forma individual pelo sujeito leitor, ou seja, envolvem aspecto que compõem a intrassubjetividade do leitor.

A dimensão intrassubjetiva ocorre no movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, pautada no desenvolvimento dos processos interpsicológicos para o percurso *intrapsicológicos*, conforme teoria de Vigotski (2009), já apresentada neste estudo. Nesta perspectiva, trataremos, nas subseções a seguir, o processo de decodificação e atividades cognitivas imbricadas no ato de ler.

#### 1.5.1 Dimensão intrassubjetiva da leitura: a decodificação

A decodificação está relacionada ao procedimento de decifração do sistema de escrita que, segundo Rojo (2009), exige do leitor as capacidades de:

Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);  
Dominar as *convecções gráficas*;  
Conhecer o *alfabeto*;  
Compreender a *natureza alfabética* do nosso sistema de escrita;  
Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;  
Saber *decodificar palavras e textos escritos*;  
Saber ler *reconhecendo globalmente as palavras*;  
Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores* de texto que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (ROJO, 2009, p. 76, destaques da autora).

Dessa forma, a capacidade decodificação exige, não apenas o reconhecimento dos sinais gráficos, mas a compreensão do sistema de escrita e

suas significações. “Caso contrário, as letras serão apenas sinais e não constituirão signos social, capaz de estabelecer uma relação de interação entre seus interlocutores” (SARAIVA e ROSA, 2014, p. 49).

Nos últimos anos surgiram várias pesquisas da ciência da leitura através dos estudos da psicologia cognitiva e de descobertas recentes das neurociências. Changeux (2012) argumenta que “um dos pontos fortes das neurociências contemporâneas [...] é o de haver demonstrado que no homem, o cultural não pode ser pensado sem o biológico e que o cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do ambiente” (CHANGEUX, 2012, p. 9).

Nesta perspectiva, os avanços da neurociência e da psicologia cognitiva descrevem os mecanismos neuronais realizados no processamento da leitura, especialmente no que se refere ao reconhecimento das letras e à identificação das palavras, como, por exemplo, as pesquisas realizadas por Dehaene (2012)<sup>21</sup>, um dos pesquisadores da neurocognição, que descreve o que ocorre com o cérebro durante o processo de leitura, ou seja, delinea os circuitos nervosos que ocorrem durante a decodificação.

O enfoque neurocientífico sugerido por Dehaene (2012) concebe um avanço para os estudos psicológicos, neurológicos e psicolinguísticos para a compreensão do processo de leitura do ponto de vista biológico, porque as atuais técnicas de mapeamento da atividade cerebral permitem o entendimento do fluxo de atividade neuronal que compõe o processo de leitura<sup>22</sup>, pois a princípio, decodificar parecia ser um processo automatizado. Com as pesquisas da neurocognição foi possível verificar que se trata de um complexo circuito de conexões e atividades neuronais. Assim, a decodificação “começa por um ato voluntário, com vistas a um determinado fim, no qual a atenção desempenha um grande papel, processos esses comandados pela região frontal” (SCLIAR-CABRAL, 2008, p. 24).

---

<sup>21</sup> A abordagem neurocientífica proposta por Dehaene representa um avanço para os estudos psicológicos, neurológicos e psicolinguísticos e sinaliza para modelos de leitura de bases distintas em um futuro próximo. Ainda que nos inscrevamos em outra epistemologia, entendemos impossível negar a natureza dessas descobertas e suas implicações acadêmicas nos estudos sobre *leitura* (DIAS, 2012, p. 113, grifo da autora).

<sup>22</sup> Nesse momento, estamos tratando de uma descrição de abordagem cognitivista subjetiva da leitura, a qual restringe-se à palavra escrita. Em nosso estudo defendemos uma perspectiva de leitura como processo cultural interativista, que não se restringe ao signo escrito, isto é, contempla a dimensão da escrita, mas em um viés mais amplo, que abrange a interação e os aspectos socioculturais envolvidos no ato de ler.

Conforme Dehaene (2012), o ato de ler começa no olho, mais especificamente na fóvea, área central da retina que ocupa 15° do campo visual e é responsável pela captação e reconstituição das palavras, antes de seu reconhecimento. A estreiteza da fóvea faz com que os olhos sejam movimentados no curso da leitura. O cérebro adapta a distância percorrida pelo olho ao tamanho dos caracteres, de modo a avançar em torno de sete a oito unidades por sacada, limitando a velocidade de leitura.

Ainda conforme o autor é na região *occípito-temporal*, localizada na parte esquerda do cérebro, que ocorre o processo da leitura. Essa parte do cérebro é encarregada pelo reconhecimento visual das palavras. Por ser responsável pela análise das letras, seu reconhecimento e sua junção em palavras é também denominada de *região da forma visual das palavras*. Entretanto, apenas partes de tal região têm funções específicas na leitura, como a *região occípita-temporal ventral*. Os neurônios dessa região distinguem os traços invariantes que formam as letras, cujos valores são os mesmos, independentemente da sua categorização gráfica e da posição que ocupam na palavra. As outras regiões mais posteriores do hemisfério esquerdo são responsáveis pela primeira análise dos sinais visuais, análise que não está relacionada propriamente com a leitura, mas com o reconhecimento da cor e da forma dos objetos.

Assim, a decodificação se inicia com a retina, reconhecendo as letras e captando os elementos estruturais das palavras, como as sílabas. Os neurônios, então, especializados na resposta das formas elementares mais simples, colocam em ação o sistema visual. Acontece, nesse primeiro deciframento, um reconhecimento duplo: o do som e do sentido (DIAS, 2012, p. 114)<sup>23</sup>.

De acordo com Dehaene (2012),

O que é necessário compreender bem é que, menos de um quarto de segundo depois do aparecimento da palavra na retina, as regiões ativadas não têm nada de específico à leitura. Todas se ativam muito tão bem tanto quando lemos quanto quando ouvimos as palavras faladas. Assim, a região occípito-temporal aparece como a última a ser implicada nas etapas estritamente visuais da leitura. Tudo o que se segue participa de encetar a ligação da palavra escrita com as representações do som e do significado que não são específicas da

---

<sup>23</sup> No caso de sujeitos videntes e ouvintes.

leitura, mas são igualmente utilizadas para a compreensão e para a produção da fala (DEHAENE, 2012, p. 118).

O arquétipo de leitura demonstrado por Dehaene (2012) é chamado de reciclagem *neuronal* e, nesse processo, que se afirma que o cérebro humano, apesar de ter limitações genéticas, se adapta ao ambiente. À medida que a espécie evoluiu foi elaborando circuitos do cérebro por meio da plasticidade cerebral e de condições de aprendizagem. A proposição dos estudiosos da neurociência é de que

As invenções culturais, dentre as quais a leitura, insira-se nessa margem de plasticidade. Isso quer dizer que o cérebro humano se adapta ao ambiente cultural, porém não absorve tudo o que lhe é apresentado, como afirma teorias de base *behaviorista*. O cérebro converte o que absorve ao uso das predisposições cerebrais já presentes (DIAS, 2012, p. 11).

Para os neurocientistas, o reconhecimento das palavras não ocorre de forma global, mas na forma de pequenos fragmentos que são refeitos pelo cérebro humano para que se formem grafemas.

As particularidades do sistema visual dos primatas, que começa a se tornar conhecido, explicam por que as operações que nosso cérebro realiza não têm nada em comum com um reconhecimento 'global' das palavras. A visão dos primatas não funciona por reconhecimento global – muito pelo contrário, o objeto visual explode em miríades de pequenos fragmentos que nosso cérebro se esforça em recompor traço por traço, letra por letra. Reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar essa cadeia de letras e aí descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais das palavras), para enfim associá-las aos sons e aos sentidos (DEHAENE, 2012, p. 21).

Existe uma via direta de acesso às palavras, que evita a pronúncia mentalmente antes de compreensão. Porém, para os leitores experientes, a sonoridade das palavras continua a ser empregada, ainda que o indivíduo não tenha consciência disso.

Não se trata de articulação - não temos necessidade de mover os lábios nem mesmo de preparar um movimento da boca. Mas, a nível mais profundo de nosso cérebro, as informações sobre a pronúncia das palavras são automaticamente ativadas. As duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a via fonológica, funcionam, pois, em paralelo, uma sustentando a outra (DEHAENE, 2012, p. 40).

O acesso ao som e significado das palavras decodificadas ativa áreas cerebrais distintas. O acesso da sonoridade ocorre essencialmente nas regiões superiores do lobo temporal esquerdo e a análise dos sons, no córtex frontal inferior e pré-central esquerdo, que intervém na articulação, e no lobo temporal, em que se encontram letras e sons.

Conforme Dehaene (2012),

[...] toda uma parte do lobo temporal é ativada, diante da visão de uma letra. Contudo, só uma região superior do lobo temporal, conhecida sob o nome latino de *planum temporale*, reage à compatibilidade entre as letras e os sons: a escuta de um som compatível com a letra aumenta a atividade dessa região, enquanto um conflito entre a letra e o som se traduz por uma redução da atividade (DEHAENE, 2012, p. 121).

Em relação às regiões cerebrais utilizadas na análise do sentido está à parte posterior da circunvolução temporal média, a face ventral anterior do lobo temporal e a parte triangular da região frontal inferior. Conforme Dehaene (2012), apesar disso, tal localização tem menor importância do que a compreensão de que nenhuma dessas regiões é específica em relação às palavras escritas. Elas interferem nas relações conceituais entre imagens e entre palavras faladas.

Vale salientar, contudo, que muitas outras regiões são ativadas em tal processo e pode ser afirmado que os aspectos fonológicos e lexicais “coexistem e se complementam em todos os leitores (independentemente de suas línguas maternas) e agenciam áreas do cérebro idênticas” (DIAS, 2012, p. 118).

Compreendemos, assim como Lima (2010), que “decodificar não é ler, mas faz parte do ato de ler” (LIMA, 2010, p. 5), assim, entendemos a decodificação como uma etapa inicial fundamental da leitura. Decodificar significa reconhecer, decifrar o sistema da língua escrita e “aprender a decodificar o texto escrito é condição para encontrar o *outro* por meio dessa modalidade da língua; evidentemente, então, trata-se de uma capacidade cognitiva – portanto *intrassubjetiva* – requerida pela *intersubjetividade*” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 230).

Nessa acepção, a leitura não é vista como um evento de decodificação, mas um processo cultural de uso da língua escrita em um sentido dialógico, ligado aos diferentes campos da atividade humana.

O que foi apresentado, nesta subseção, são pesquisas realizadas no campo da neurociência, com já mencionado. Somos conscientes de que essa remissão teórica aos estudos das neurociências não tem relevância explicativa para os dados empíricos que foram gerados na nossa pesquisa. No entanto, apresentamos esses estudos porque entendemos que ao abordar a dimensão intrassubjetiva da leitura, não nos isenta de atenção dos estudos relacionados às atividades cerebrais envolvidas no processo da leitura.

#### 1.5.2. Dimensão intrassubjetiva da leitura: estratégias sociocognitivas

O processamento da leitura é dinâmico, visto que opera com vários aspectos simultaneamente. Esses aspectos são de dimensão intrassubjetiva, que são recursos de ordem interna utilizados pelo leitor, e os da dimensão intersubjetiva, que são relativos aos aspectos interacionais, sociais, históricos, culturais e ideológicos da leitura. Nesse sentido, os aspectos cognitivos estão envolvidos na compreensão de texto e são tão essenciais quanto os aspectos interacionais.

Para compreender um texto se faz necessário, além da decodificação, a apreensão de implícitos. Para apreender o implícito em textos é necessário ler o que está inferido. “Para entender o inferido é preciso atenção aos recursos lexicais e gramaticais agenciados pelos autores para sinalizar o não dito, de modo que esse mesmo não dito seja recuperável no *encontro* dos autores com os leitores” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 230).

Dessa forma, são exigidos do leitor “diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2002, p. 31).

As estratégias sociocognitivas<sup>24</sup> que trataremos nessa seção são: *localização de informação, recuperação de referentes e agenciamento de conhecimentos prévios – linguísticos, enciclopédicos e interacionais e realização de inferências*. Para o estudo que estamos propondo, apresentamos as habilidades separadamente, mas entendemos que na leitura ocorrem de forma simultânea, uma vez que elas estão imbricadas.

---

<sup>24</sup> São “estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual, mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenado na memória” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 39).

### 1.5.2.1 Localização de informação

Localizar informações em um texto é um procedimento básico para o ato de ler. E diz respeito ao reconhecimento das informações linguísticas na materialidade dos textos. Os sentidos da leitura são construídos pelas estruturas informacionais de um texto. A estrutura informacional do texto é composta por informações dadas e novas, “cuja disposição e dosagem interferem na construção do sentido. A informação dada – aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores [...] tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova” (KOCH, 2002, p. 38).

O leitor, com base na informação dada, deve ser capaz de localizar informações expressas de forma literal no texto ou por meio de paráfrase, para, então, realizar outras atividades cognitivas que, em conjunto, operam no processamento do texto e na compreensão leitora.

No processo de localizar informações, o leitor faz a recuperação de referentes que compõem o texto, como, por exemplo, os anafóricos e catafóricos; mapeia as informações e as compara, uma vez que as identificou, agencia os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais essenciais para a compreensão do texto; além de realizar inferências, que também são fundamentais para a produção de sentidos. Portanto, entende-se que “a *localização de informações* como um dos alicerces do processamento da leitura” (DIAS, 2012, p. 120, destaque da autora).

### 1.5.2.2 Recuperação de referentes

A compreensão de texto só é possível se as informações contidas nele estiverem organizadas de forma coerente. “A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, a mente dos interlocutores, configuração veiculadora de sentidos” (KOCH, 2002, p. 52), porque se o texto se apresentar de forma incoerente, apresentar ideias contraditórias, grau de informatividade ou uso dos elementos referenciais e sequenciais de forma inadequada, descaracteriza ou prejudica o processo de compreensão do sentido do texto.

Para que a leitura tenha sentido, o texto deve ser coeso e coerente, ou seja, as informações presentes nele devem estar encadeadas adequadamente de modo que fique claro o que quer dizer e, dessa forma, entre outros aspectos, o autor do texto consiga alcançar os objetivos pretendidos e o leitor por sua vez, possa produzir sentidos.

Essa construção de sentidos, “somente procede se considerados quem são os interactantes cujo *encontro* o texto escrito promove e qual é o contexto – no sentido mais amplo do termo – em que esse *encontro* se dá, ou seja, se considerada a dimensão intersubjetiva da leitura” (DIAS, 2012, p. 121).

Esse entrelaçamento de informações nos textos ocorre, principalmente, por meio da recuperação de referentes. A referenciação é realizada

Através de estratégias de referenciação anafórica [e catafórica], formando-se, desta maneira, cadeias coesivas mais ou menos longas. Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos (por exemplo, protagonista e antagonista, na narrativa; ser que é objeto de uma descrição; tema de uma discussão, em textos opinativos) percorrem em geral o texto inteiro. [...] esse tipo de remissão pode ser efetuado por meio de recursos de ordem ‘gramatical’ ou por intermédio de recursos de natureza lexical [...]; ou, ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse (KOCH, 2002, p. 40).

As escolhas dos recursos referenciais, anafóricos e catafóricos, pelo autor do texto evidenciam informações importantes para auxiliar o leitor na construção do sentido. Desse modo, os recursos referenciais no texto não exercem apenas o papel de referenciadores, mas “são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos, em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, eles a (re)constroem no próprio processo de interação” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 124).

O processo de interação entre o autor, o texto, o leitor e o contexto é o que permite ao leitor a possibilidade de “localizar informações explícitas, sequenciá-las, compará-las, mapeá-las, interagindo com o autor do texto a fim de coconstruir sentidos; eis implicações intrassubjetivas da coerência” (DIAS, 2012, p. 123).

Para “coconstrução” de sentidos, é necessária, também a apreensão de informações que nem sempre estão explícitas no texto; “muitos dados ficam implícitos caracterizando o texto como uma unidade de sentido incompleta. Essas

informações implícitas também têm de ser localizadas e mapeadas pelo leitor para que haja sucesso em sua leitura” (DIAS, 2012, p. 124). Para isso, o leitor precisa acionar os seus conhecimentos prévios, internalizados e mediados pelas situações de interação.

### 1.5.2.3 Agenciamento de conhecimentos prévios – linguísticos, enciclopédicos e interacionais

Embora já tenhamos discutido anteriormente questões sobre os conhecimentos prévios, sem o que não seria possível a discussão a respeito da compreensão leitora, ocupamo-nos, nesta subseção, de descrever mais especificamente esses conhecimentos.

Já citamos que o processo de compreensão do texto depende, em grande medida, do conhecimento prévio do leitor, que é apreendido nas interações humanas em contexto sociocultural situado. O homem se apropria e internaliza os conhecimentos nesse contexto. Conforme dissemos neste capítulo, a intersubjetividade tem efeito na constituição da intrassubjetividade. Uma das habilidades cognitivas que tem uma dimensão intrassubjetividade da leitura, mas se forma a partir da intersubjetividade, é o *conhecimento prévio* que está relacionado ao conhecimento que o sujeito acumulou durante sua experiência de vida. É mediante o entrelaçamento dos conhecimentos *linguísticos*, *enciclopédicos* e *interacionais*, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Se o leitor não acionar os conhecimentos prévios, o processo de compreensão leitora não ocorre, pois os níveis de conhecimento são vários e todos estão em jogo no ato de ler. A partir de agora, faremos uma breve descrição dos conhecimentos prévios, fundamentada na linguística textual<sup>25</sup>.

O *conhecimento linguístico* é o que se refere ao uso da língua, pois sua estrutura lexical, gramatical, semântica, representacional desempenha “[...] um papel central no processamento do texto [...]” (KLEIMAN, 2013, p. 17). Trata-se de um

---

<sup>25</sup> Marcuschi (1983) define a linguística textual, “mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais” (MARCUSCHI, 1983, p.12-13 apud KOCH, 2002, p. 27).

conhecimento não verbalizado, internalizado que todos os sujeitos falantes de uma língua têm.

Para Koch e Elias (2013), o conhecimento linguístico

Abrange o conhecimento gramatical e lexical. Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: pela organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou a sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH e ELIAS, 2013, p. 40).

Em se tratando da compreensão leitora, o conhecimento linguístico é o que garante o entendimento dos elementos gramaticais e lexicais necessários para a construção de sentidos em textos de diversos gêneros discursivos.

O *conhecimento enciclopédico ou de mundo* é o conhecimento relacionado às experiências e conhecimentos que o sujeito tem do mundo, “uma espécie de thesaurus mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 42). Quando o leitor recorre a esse conhecimento na sua interação com o texto, produz inferências que contribuem para a compreensão do texto.

Conforme Koch e Elias (2013), o *conhecimento interacional* é o conhecimento das ações verbais envolvidas nas interações que ocorrem por meio da linguagem.

Esse conhecimento abarca os conhecimentos ilocucional (que permite o reconhecimento dos propósitos ou objetivos do autor do texto), comunicacional (que diz respeito a normas comunicativas gerais, à quantidade de informação necessária, à seleção da variante linguística adequada), metacomunicativo (permite ao autor do texto evitar perturbações previsíveis ou sanar conflitos ocorridos), e superestrutural (permite reconhecer textos como pertencentes a determinados gêneros, suas macrocategorias, seus tipos textuais).

#### 1.5.2.4 Realização de inferências

A compreensão de texto, para nós, começa pela capacidade de decodificação, etapa em que se reconhecem as informações explícitas do texto. Simultaneamente a esse reconhecimento, ocorre à recuperação de referentes e a ativação dos conhecimentos prévios e, então, se dá a *realização de inferências*. Essas habilidades cognitivas, operando conjuntamente, possibilitam a apreensão dos sentidos implícitos subscritos nos diferentes textos.

Inferência é definida por Simioni e Zago (2014), “como um elemento essencial para a construção de sentidos do texto, pois ela permite que o leitor, agindo ativamente sobre o texto, preencha as lacunas deixadas pelo autor” (SIMIONI e ZAGO, 2014, p. 21). Essa lacuna são as informações implícitas, que são identificadas com a ajuda dos conhecimentos prévios do leitor, portanto, com os saberes compartilhados pelos interlocutores (autor, leitor), vinculando-as, dessa forma, aos valores culturais, sociais e históricos da situação da interação verbal. Nesse sentido, a inferenciação é um conhecimento intrassubjetivo que é elaborado a partir da intersubjetividade.

O nosso objetivo, nesta seção, foi expor as habilidades cognitivas implicadas no que Dias (2012) e Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias (2014) denominam de dimensão intrassubjetiva da leitura e demonstrar sua importância para o ensino e aprendizagem de leitura.

Após apresentação dessa dimensão, partilhamos com as autoras o entendimento de que o cérebro humano funciona ativamente no momento da leitura e de que os conhecimentos nele organizados são necessários para o ato de ler e compreender o texto. Contudo, assim como já fizemos menção anteriormente, divergimos das restrições das teorias cognitivista da leitura e linguística textual, no que diz respeito às relações interacionais que ocorrem no processo da leitura, tanto quanto a respeito da concepção de sujeito. Ressaltamos, finalmente, que as teorizações empreendidas por nós nesta seção só fazem sentido se abordadas de forma intrínseca com a dimensão intersubjetiva da leitura.

A leitura, como descrita neste capítulo, é entendida como um processo cultural constituída por dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva. No ato de ler, habilidades das duas dimensões ocorrem de forma simultânea para a produção da

compreensão leitora. Isso exige do leitor reconhecimento do contexto de produção do gênero, bem como a capacidade de decodificação, realização de referenciação e inferenciação, localização de informações explícitas; e agenciamento dos conhecimentos prévios.

Assim, compreendemos que o ensino e a aprendizagem da leitura como prática social e processo cultural devem ser norte para as práticas pedagógicas no campo escolar. As práticas de leitura na sala de aula precisam envolver atividades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de habilidades intersubjetivas e intrassubjetivas de leitura, pois as duas são necessárias para a compreensão leitora proficiente.

Logo, é importante que o professor conheça quais são as habilidades de leitura que seus alunos ainda precisam desenvolver, para então propor atividades que proporcionem a consolidação do que ainda não está plenamente apropriado. Nesse sentido, consideramos que avaliações diagnósticas proporcionam o conhecimento e a reflexão de quais capacidades leitoras o professor precisa trabalhar com mais ênfase em um determinado período com os alunos.

A análise da avaliação diagnóstica aplicada por nós neste estudo é apresentada e analisada no terceiro capítulo, pois antes compreendemos ser importante apresentar, no próximo capítulo, o percurso metodológico adotado na nossa investigação.

## CAPÍTULO II

### PERCURSO METODOLÓGICO

Panela, comida, sapato, camisa, tijolo, telhas, vacina, remédio, higiene, vizinho, ordem, enxada, carroça, chuva, máquina, clube, futebol, garantia, professora, foguete são palavras-chaves da cartilha *Gente lendo e aprendendo*, que chegou às nossas mãos. Não tinha as palavras fadas, bruxa, mãe, pai, filho, filha, criança, irmão, terra, água, fogo, sol, chuva, estrela, lua, nuvem, príncipe, rei ou rainha. Nem bichos. Nem flores [...].

Elizabeth D' Angelo Serra

Neste capítulo, abordamos o percurso metodológico da investigação para atingir os objetivos traçados. Sendo assim, inicialmente apresentamos a Linguística Aplicada como abordagem teórica para, na sequência, descrevermos o tipo de pesquisa em que se desenvolve este estudo.

Em seguida, apresentamos a descrição dos cenários e dos sujeitos envolvidos no estudo, discutindo o perfil tanto da professora-sujeito inserida na pesquisa, como dos alunos participantes. Por último, é descrito o instrumento de pesquisa utilizado.

#### 2.1 ABORDAGEM TEÓRICA DA PESQUISA

Na perspectiva dialógica da linguagem, a língua é vista como fenômeno social de interação discursiva, constituída por signos ideológicos pelos quais os homens interagem e se posicionam perante as diferentes relações que estabelecem ao longo das suas experiências.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2009), “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31, destaque dos autores), ou seja, algo que lhe é exterior. Por isso, um signo não é apenas parte da realidade, mas ele reflete e refrata a realidade, em um jogo de criações ideológicas essencialmente semiótica. Todo signo se submete a coerções avaliativas ideológicas de acordo com a esfera que integra, uma vez que

"[...] cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33), e é o caráter semiótico que caracteriza uma definição geral dos fenômenos ideológicos.

Cada campo ideológico tem seu modo de refratar a realidade e especificidades que integra. O campo ideológico de estudo da Linguística Aplicada, doravante (LA), é a linguagem enquanto prática social, na "produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo" (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

Assim, realizar pesquisas em LA é ter a "preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem" (DE GRANDE, 2011, p. 11), por meio da investigação dos problemas que dela decorrerem, com o objetivo de discutir possíveis soluções. A LA "é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem [...]" (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

Portanto, o foco da pesquisa não está na língua como um componente pronto e acabado, mas na linguagem como dimensão social, histórica e política que emerge na/da sociedade e na "configuração que se apresenta para o falante, e também para o analista, como realidade objetiva numa dada situação" (SIGNORINI, 2006, p. 186).

Segundo Gimenez (2005), a LA preocupa-se em "responder aos desafios práticos de situações que envolvam a linguagem e o ensino" (GIMENEZ, 2005, p. 183), o que justifica nossa opção por essa orientação teórica, uma vez que trabalhamos com situação de uso da linguagem, ao desenvolvermos um diagnóstico em leitura e uma proposição didática no contexto escolar, no sentido de contribuir para o aprimoramento do ensino e aprendizagem da leitura.

Cientes de que toda prática está embasada em um referencial teórico e, ao analisar uma prática, estamos repensando/revendo a teoria, temos na LA oportunidade de fazer isso, pois

Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente, mas é modificada pela

prática para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Assim, para realizar o diagnóstico de leitura e planejar as atividades de leitura para trabalhar as maiores dificuldades elencadas no diagnóstico avaliativo, a teoria adotada por nós está respaldada nos pressupostos vigostkianos, na filosofia da linguagem bakhtiniana e nos estudos do letramento. Ao elaborarmos e analisarmos o instrumento diagnóstico, assim como para planejar as atividades de leitura, retomamos a teoria para avaliar sua eficiência (ou não) para a formação de leitores proficientes.

Nesse sentido, ao priorizarmos a LA nesta pesquisa, significa que o conhecimento foi produzido por meio de dados gerados na nossa convivência como pesquisadora (professora que atua nos anos iniciais da Educação Básica) com os sujeitos participantes da pesquisa (os alunos do 4º ano) em um processo de investigação em que todos, pesquisadora e participantes da pesquisa, participam das diferentes fases da investigação. Essa convivência cria a possibilidade de construção de conhecimento sobre língua/linguagem que “seja mais útil para o processo de ensinar e aprender do que a descrição informada por determinada teoria” (LOPES, 2006, p. 18).

Logo, devido ao caráter processual da pesquisa, ao seu tema, a seus objetivos, a sua orientação metodológica, entendemos que esta pesquisa se inscreve na LA e acreditamos que, com esta abordagem, pudemos avaliar criticamente nossa prática, apoiando-nos em concepções teóricas consistentes para buscarmos aperfeiçoar nosso trabalho pedagógico.

## 2.2 TIPO DE PESQUISA

Ao utilizar a abordagem da LA, compreendemos que ao longo da pesquisa interpretamos dados e que, muitas vezes, o trabalho sofre redimensionamentos porque trabalhamos com sujeitos sociais carregados de diferentes ideologias, parafraseando Bakhtin/Volochínov (2009).

Dessa forma, a pesquisa deve ser caracterizada por um conjunto de princípios, orientações e procedimentos de investigação sistemática, crítica e autocrítica, de forma a contribuir para o avanço do conhecimento científico. Nas palavras de Bortoni-Ricardo,

A educação e, mais propriamente, o trabalho escolar de ensino e aprendizagem também têm sido objeto de pesquisa sistemática. Por tudo isso, é desejável que os professores e todos os atores envolvidos com a educação tenham uma postura pró-ativa na produção científica (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 8).

Inserindo-nos nesse contexto de professora pesquisadora e adotando uma postura pró-ativa na produção do conhecimento científico, entendemos que nossa pesquisa se define como qualitativa e interpretativista por estar inserida no campo da pesquisa social e, nesse âmbito, voltada à sala de aula e para questões relacionadas ao ensino da leitura que, a partir dos dados gerados, pretendemos interpretar. Conforme explica Bortoni-Ricardo,

A pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 8).

Segundo os princípios do interpretativismo, não é possível perceber o mundo desarticulado das práticas sociais e das suas significações. O pesquisador interpretativista entende que “[...] conceitos e teorias são fenômenos culturais, socialmente construídos e legitimados. Entende o conhecimento não como algo a ser possuído, mas como algo que se constrói coletivamente” (SÁ, 2001, p. 40), não nas generalizações estatísticas, mas no estudo detalhado de uma situação para contrastar com outras situações.

Nesse sentido, a investigação proposta por nós insere-se no campo da pesquisa qualitativa e interpretativista, já que o objetivo visado não é delinear amostras representativas, mas compreender quais os fatores que contribuem para as dificuldades de compreensão leitora dos alunos que concluem o ciclo de alfabetização. A partir da investigação da nossa própria atuação na escola e na sala de aula, contextos de excelência para o ensino e a aprendizagem da compreensão

leitora e “[...] espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), a fim de propor situações didáticas para a superação dessas dificuldades, encontramos na abordagem qualitativa e interpretativista maior aproximação com o que realizamos.

Tomando como perspectiva a pesquisa qualitativa e interpretativista, o pesquisador exerce um papel de diálogo com o tema pesquisado, descrevendo-o como também o explicando. Para isso concebe o homem como um ser histórico e social, que não pode ser analisado fora do seu contexto social. O pesquisador também não é neutro, é um sujeito que atua durante a pesquisa, de modo que pode se ressignificar nesse processo. Como diz Bortoni-Ricardo,

Quando se voltam para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto. Também não estão à busca de fenômenos que tenham *status* de uma variável explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41, destaque da autora).

Conforme Freitas (2002), ao propor uma pesquisa qualitativa e interpretativista, o pesquisador inverte sua postura:

Inverte-se, desta maneira, toda a situação que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva *dialógica*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico (FREITAS, 2002, p. 25, destaques da autora).

Portanto, o pesquisador e participantes são sujeitos que vão construindo conhecimento, (re)elaborando a realidade, a partir das concepções formadas na interação dialógica que estabelecem no decorrer da pesquisa. E em se tratando de contexto educacional, essa relação dialógica pode ocorrer sob a orientação da pesquisa qualitativa e interpretativista. Sandin Esteban (2010) apresenta a seguinte consideração sobre esse tipo de pesquisa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDIN ESTEBAN, 2010, p.127).

Portanto, podemos afirmar que esta pesquisa é do tipo qualitativa-interpretavista, uma vez que após a aplicação do instrumento avaliativo, foram gerados dados para a análise das maiores dificuldades em relação as suas capacidades de compreensão da leitura. Esses dados foram utilizados como base para a elaboração de atividades de leitura.

O percurso desta investigação está resumido conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Resumo do Percurso da Pesquisa**

<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Perguntas da pesquisa</b>	<b>Instrumento analisado</b>	<b>Categorias de análise</b>
Diagnosticar a capacidade leitora de alunos do 4º ano, a partir da elaboração e aplicação de um instrumento avaliativo.	Quais as maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola em que realizamos a pesquisa?	Teste de leitura	Descritores da Prova Brasil.  10 questões objetivas.  5 questões discursivas.
Identificar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos que realizaram a avaliação diagnóstica.	Que proposição(ões) didática(s) é(são) possível(is) apresentar com vista à superação dessas dificuldades?		
Planejar situações didáticas de ensino e aprendizagem da leitura para trabalhar as maiores dificuldades elencadas no diagnóstico avaliativo.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para realizar o que está proposto no quadro, adotamos as orientações da pesquisa de cunho etnográfico, posto que, de acordo com André (1995), a pesquisa em educação tem feito adaptação da etnografia e, nesse sentido, a autora diferencia os termos etnografia do tipo/cunho etnográfico:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. Requisitos sugeridos por Wolcott (1988), como por exemplo uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995, p.28).

Considerando o que é postulado pela autora, a nossa investigação se engendrou neste formato, por tratar-se de um estudo feito a partir da observação participante “das relações e tensões constituem a experiência escolar” (ANDRÉ, 1995, p.5), uma vez que, na condição de professora-pesquisadora, temos um contato direto com o contexto pesquisado, o que nos possibilitou identificar e “[...] reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 34).

Sendo assim, a nossa postura de pesquisadora não foi de mera observação e descrição do objeto de estudo, mas, também, de investigação, aliada à compreensão e à explicação dos fatos durante a pesquisa, pois o pesquisador “[...] é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações” (FREITAS, 2002, p. 26). E, ao considerar que “a aprendizagem é um processo essencialmente social mediado pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais” (MOITA LOPES, 1998, p. 359), buscamos, durante a pesquisa, ressignificar a nós mesmos e aos participantes, de modo a contribuir com o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, da escola em que atuamos como professora dos Anos Iniciais.

Portanto, esta pesquisa, além de ter uma abordagem qualitativa interpretativista, ser de abordagem etnográfica, é uma pesquisa-ação, pois também analisamos nossa própria atuação enquanto professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

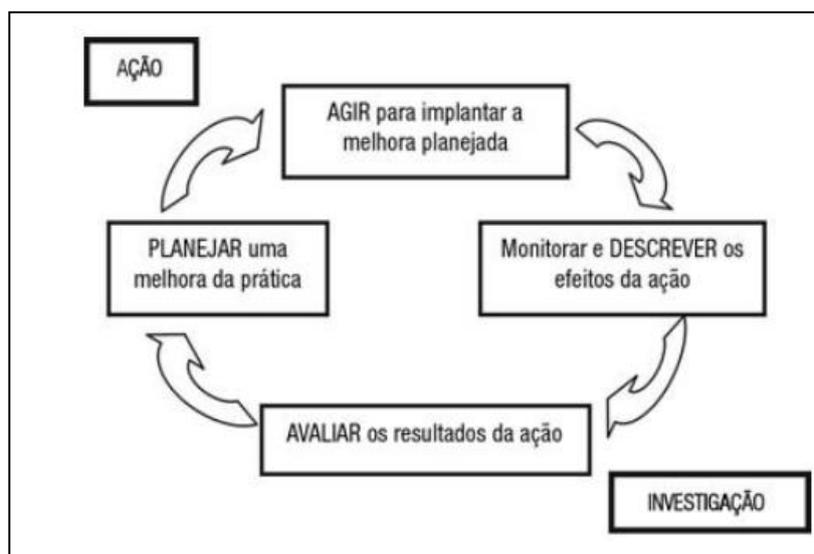
Segundo Franco (2005),

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005, p. 485).

Para a pesquisa-ação, os envolvidos na pesquisa, além de participarem, precisam ampliar/produzir conhecimento, tomar decisões conscientes e assumir o compromisso de ação para a transformação da realidade. O pesquisador tem papel ativo nas reflexões realizadas sobre problemas levantados, no planejamento conjunto das ações e no acompanhamento e avaliação do processo.

Portanto, segundo Tripp (2005), a investigação para a pesquisa-ação é realizada em quatro fases cíclicas: PLANEJAR, AGIR, DESCRERER E AVALIAR, representadas na figura seguinte:

**Figura 1 - Fases da pesquisa-ação**



Fonte: Tripp (2005)<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso: 27/09/2014.

A pesquisa-ação configura-se, portanto, em estratégia de conhecimento voltada para a resolução de problemas, que se inicia com a identificação do problema, com o planejamento da solução, ações, a execução do planejamento, o acompanhamento e a avaliação que poderá desencadear o levantamento de um novo problema e nova aplicação das fases da pesquisa-ação.

Dessa forma, primeiramente planejamos redimensionar nossa prática por meio de estudos teóricos sobre leitura, focalizando, mais especificamente, as dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura, para, depois, elaborarmos um teste em leitura, seguindo como critérios de avaliação os descritores da Prova Brasil. Em seguida, aplicamos o teste em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, na qual já atuávamos como professora de Incentivo à Leitura. Os resultados da avaliação foram analisados, momento em que refletimos sobre nossa prática, assim como lacunas (ou não) das questões do teste. Posteriormente à aplicação e à análise do teste, elaboramos uma proposta de atividades que procura contemplar questões de leitura com foco nas dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura.

A atuação dos sujeitos participantes envolvidos com o objeto de estudo, por meio da interação com o pesquisador, possibilita um estudo aprofundado e real do problema, aprimorando possibilidades de eficácia das proposições resultantes da pesquisa.

E é nesse contexto da pesquisa, qualitativa interpretativa, de cunho etnográfico, voltado para o método da pesquisa-ação que esta pesquisa se insere. Cumpre-nos agora contextualizá-la.

### 2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola do Município de Toledo, Paraná, na qual a pesquisadora atua como professora desde o ano de 2006. Esta escola está localizada em um bairro da região Sul do município e foi fundada em 1986. Atualmente, atende a aproximadamente 800 alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamentais, anos iniciais, nos períodos matutinos e vespertinos. Trabalham

nessa escola quarenta e três professores. Todos são graduados em cursos de licenciatura e possuem cursos de pós-graduação *lato sensu*.

A escola possui uma boa infraestrutura. Conta com uma ampla biblioteca, laboratório de informática, sala de atendimento psicopedagógico, sala de atendimento multifuncional, sala de planejamento, quadra coberta, parquinho e área verde para recreação.

Na última avaliação do IDEB, realizada em 2013, a escola obteve 5,8 pontos. Acima da meta planejada para o período, que era de 5,7 pontos.

Na condição de professora da escola, na qual atuamos como professora de Incentivo à Leitura (Projeto de Enriquecimento Curricular – PEC de Linguagem) interagimos constantemente com os docentes e discentes das turmas. Então, pedimos permissão às professoras dos 4º anos e autorização por escrito à diretora da escola (anexo1) para a realização da pesquisa, que incluía a aplicação do diagnóstico em leitura.

A pesquisa ocorreu entre os meses de março a dezembro de 2014, momento em que realizamos o diagnóstico, um teste com quinze questões de leitura. Para a aplicação do diagnóstico recorremos a quatro turmas do 4º ano. Para essa aplicação, foram utilizadas três aulas de cada turma, as aulas são de cinquenta minutos, perfazendo um total de doze aulas. Ao final do procedimento diagnóstico, fizemos a análise (que apresentaremos no terceiro capítulo, Avaliação diagnóstica: análise do teste em leitura) e levantamos as maiores dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos na resolução do teste. Esses dados serviram como parâmetro para entrar em ação com a segunda etapa de nossa pesquisa: elaboração de atividade de leitura para o ensino da leitura.

#### 2.4 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha dos sujeitos da pesquisa não foi aleatória. Ocorreu após várias conversas com a equipe pedagógica da escola que observou, assim como nós, a insatisfação manifestada pelos professores dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos em relação à aprendizagem e à dificuldade de leitura dos alunos. Assim, tomamos a decisão de que deveríamos considerar como foco da pesquisa os alunos dos 4<sup>os</sup> ano, uma vez

que isso nos permitiria olhar para o processo pedagógico desenvolvido no ciclo da alfabetização, e também possibilitaria o planejamento de situações didáticas para serem desenvolvidas nos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos.

Então, os sujeitos participantes da nossa pesquisa foram 104 alunos dos 4<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola da rede pública municipal de Toledo, Paraná. Destes, 50 estudam no período matutino, distribuídos em 2 turmas, e 54 no período vespertino, divididos em 2 turmas. Destes, 52% dos alunos são do sexo masculino e 48% do sexo feminino. 96% deles residem na zona urbana. Destes, 80% moram com os pais que são, na maioria, funcionários da BRF, empresa criada em 2009, a partir da fusão da Sadia e Perdigão.

Também, como se trata de uma pesquisa-ação, nós reconhecemos como sujeitos da pesquisa e, portanto, convém nos apresentarmos. Temos como perfil profissional, a graduação em Letras, pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial. Trabalhamos na profissão docente desde 1995, sempre como Professora da Educação Básica, anos iniciais.

Como já dissemos, atuamos na escola, contexto da pesquisa, como professora do Incentivo à Leitura, que é um Projeto de Enriquecimento Curricular – PEC de Linguagem, componente da Parte Diversificada da Matriz Curricular de Língua Portuguesa. Neste projeto, os alunos da Educação Infantil ao 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental têm uma aula de 45 minutos semanalmente. Nesse momento, o(a) professor(a) regente da turma realiza sua Hora Atividade.

## 2.5 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, do tipo etnográfico e pesquisa-ação, alicerçada pela Linguística Aplicada, os instrumentos utilizados para a geração de dados foram a avaliação diagnóstica que motivou a elaboração das atividades de leitura descritas no quarto capítulo deste trabalho.

### 2.5.1 O instrumento diagnóstico

O instrumento diagnóstico foi elaborado com o objetivo de levantar as principais dificuldades de compreensão leitora dos alunos sujeitos da pesquisa.

Como informado anteriormente, adotamos como critérios de avaliação os descritores de Língua Portuguesa da Prova Brasil – 5º ano do Ensino Fundamental. Essa escolha, também, não foi aleatória. A decisão partiu do diálogo com a equipe pedagógica da escola e da reflexão que as avaliações em larga escala<sup>27</sup> desenvolvidas pelo INEP/MEC são significativas por oferecer subsídios “para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas” (WIEBUSCH, 2012, p. 3). No entanto, percebemos que ainda há lacunas de compreensão, por parte nossa (professores) e mesmo de alguns gestores, das habilidades avaliadas nessas avaliações, seja pela forma como essas informações chegam até escola, por meio de cursos de formação continuada e via documentos institucionais; “quer pela natureza lacunar dessas fontes de informação” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 255). E, portanto, desconhecemos como se organizam e quais habilidades de leitura são avaliadas nas avaliações externas. Segundo Juchum (2009), “compreender a organização da prova, as competências e habilidades medidas e os níveis de aprendizagem estabelecidos é fundamental para poder apresentar argumentos consistentes, sejam eles favoráveis ou contrários à sua aplicação” (JUCHUM, 2009, p. 76).

Como já dito anteriormente, a partir de informações das avaliações externas como a Prova Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação definem “ações voltadas para a correção das distorções identificadas e se dirigem ao apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e a redução das desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro” (JUCHUM, 2009, p. 36).

Algumas ações, que foram realizadas a partir da observação do desempenho acadêmico dos alunos brasileiros, já podem ser observadas no cenário educacional.

---

<sup>27</sup> São diagnósticos que tem como objetivo evidenciar a real aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Perante essas constatações, sentimos necessidade de estudar e compreender como se organiza e quais são as habilidades de leituras avaliadas na Prova Brasil, uma vez que

Não é o caso de negar a legitimidade e a importância que têm as pesquisas e avaliações de conhecimento e de capacidades de população; elas sem dúvida, são instrumentos úteis e necessários à compreensão da realidade social e ao estabelecimento de políticas sociais mais consistentes. Mas, ao fazer uso desse instrumento, é preciso delimitar suas possibilidades de aplicação e circunscrever seus resultados às condições objetivas em que se realizam, não as considerando como único indicador relevante (BRITO, 2004, p. 63).

Assim, optamos pelos descritores da Prova Brasil, mesmo com algumas ressalvas abordadas no terceiro capítulo desta pesquisa, pois atendem aos fins propostos pela pesquisa e à possibilidade de um estudo desses descritores, que além de serem parâmetros adotados pelas avaliações externas, como Prova Brasil, também são critério da avaliação da Prova Toledo<sup>28</sup>.

Outro aspecto relevante, considerado na nossa escolha, é que os descritores utilizados por essas avaliações, observando a Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008), ultrapassam a leitura como mera decodificação, uma vez que exigem a leitura de diversos gêneros discursivos, incluindo textos verbais e não verbais, assim como de diferentes esferas da comunicação. Compreendemos que esse aspecto é importante porque, nas palavras de Costa-Hübes,

Cada esfera, em particular, orienta-se socialmente para uma realidade específica, definindo objetivos discursivos e funções ideológicas específicas. No âmbito da esfera social e nele imersos, os gêneros comportam intercâmbios comunicativos que os complexificam conforme as esferas da qual se originam (COSTA-HÜBES, 2014b, p. 22).

Assim, não podemos pensar em uma avaliação da leitura de texto pertencente a determinado gênero sem considerar sua esfera de produção e de circulação.

---

<sup>28</sup> É uma avaliação municipal realizada pela Secretaria Municipal para os alunos do 5º ano, que segue os parâmetros da Prova Brasil e tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, na resolução de problemas.

Analisando e compreendendo esses pressupostos, optamos por usar a Matriz Referencial de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, da Prova Brasil (BRASIL, 2008). Porém, frisamos que as atividades foram adaptadas/adequadas ao nível do 4º ano do Ensino Fundamental.

A elaboração da Prova Brasil segue Matrizes de Referências. Segundo nos informa o MEC, essas Matrizes foram produzidas a partir de orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e consultas “aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais” (BRASIL, 2008, p.17). No entanto, é relevante destacar que as matrizes de referência não abrangem todo o currículo escolar. “É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está sendo contemplado nos currículos vigentes no Brasil” (BRASIL, 2008, p. 17).

Como objetivo da Língua Portuguesa, baseado nos PCN, defende-se um ensino que valorize a função social da língua, pois a considera como requisito primordial para o ingresso da pessoa no mundo letrado, e condição para que ela construa sua cidadania e se integre com autonomia (BRASIL, 2008, p. 19). A partir dessas considerações, as Matrizes defendem “a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral” (BRASIL, 2008, p. 19).

Uma vez traçado o objetivo de ensino da Língua Portuguesa, a Matriz de Referência da Prova Brasil, conforme explica Costa-Hübes, “se divide, estruturalmente, em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico” (COSTA-HÜBES, 2014b, p. 9).

Os tópicos apresentados na Matriz de Referência são: **Tópico I:** Procedimentos de leitura; **Tópico II:** Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do Texto. **Tópico III:** Relação entre textos; **Tópico IV:** Coerência e coesão no processamento do texto; **Tópico V:** Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido; **Tópico VI:** Variação linguística.

Inseridos em cada tópico há um conjunto de descritores “em ordem crescente de aprofundamento e/ ou ampliação de conteúdo ou das habilidades exigidas” (BRASIL, 2008, p. 22). Esses descritores encontram-se assim distribuídos:

**Quadro 2 -** Descritores da Prova Brasil

<b>Tópicos</b>	<b>Descritores</b>
<b>TÓPICO I</b> – Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6 – Identificar o tema de um texto.
	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>Tópico II</b> – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do Texto.	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>Tópico III</b> – <b>Relação entre textos</b>	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
<b>Tópico IV</b> – Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
<b>Tópico V</b> – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
<b>Tópico VI</b> – Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil (2008, p. 22–23)

Baseadas no quadro 02 elaboramos o instrumento de avaliação diagnóstica, considerando que os descritores D1<sup>29</sup>, D2, D3, D4, D6, D9, D10, D12 e 14 podem ser aplicados a atividades sobre texto de qualquer gênero discursivo. Já o descritor D7 se remete apenas a textos dos gêneros da ordem do narrar. O D11 avalia uma capacidade “restrita a alguns textos que se refiram a fatos e que apresentem opinião relativa ao fato, implícita ou explicitamente. Essa não é, portanto, uma habilidade aplicável a qualquer texto, embora a opinião relativa a um fato possa ser expressa em gêneros discursivos diversos” (LOPES-ROSSI e PAULA, 2012, p. 43). Em se tratando do D5, há necessidade de que se trabalhe com gêneros multissemióticos, ou seja, “textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges” (BRASIL, 2008, p. 34), porque exige, além da interpretação da escrita, também a interpretação da imagem. Para avaliar o D15 é necessária a leitura de “dois ou mais textos, de mesmo gênero ou gêneros diferentes, tendo em comum o mesmo tema” (BRASIL, 2008, p. 39), pois a capacidade avaliada é a compreensão das diferentes formas de abordar um mesmo tema em diferentes textos.

Dessa maneira, trabalhamos com três textos para analisar o conteúdo de cada descritor selecionado: nos dois primeiros textos, que são do gênero propaganda e artigo de opinião, estão em foco os descritores D4 (inferir uma informação implícita em um texto); D5 (interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso – propagandas, quadrinhos, fotos etc.); D6 (identificar o tema de um texto); D8 (estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto); D9 (identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros); D10 (identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto); D11 (distinguir um fato da opinião relativa a esse fato); D14 (identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações); D15 (reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos). Para os descritores D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados); D7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa); D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D2

---

<sup>29</sup> Os descritores seguidos de números são apresentados na Matriz de Referência (BRASIL, 2008) com abreviatura. Seguimos a mesma formatação, visto que, nos respaldamos teoricamente nessas referências.

(Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) e D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) optamos pelo gênero piada.

Com a finalidade de demonstrar os resultados advindos da aplicação desse instrumento, no terceiro capítulo deste trabalho apresentamos o teste de leitura aplicado, analisamos as questões propostas e refletimos sobre esses resultados.

## CAPÍTULO III

### AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: ANÁLISE DE UM TESTE EM LEITURA

[...] Certamente, nas estatísticas oficiais, Maria entrou para o grupo de brasileiros alfabetizados. Por quanto tempo Maria teve acesso a outros materiais escritos? Quais e quantos foram esses materiais? Será que Maria conheceu livros de literaturas, com ilustrações bonitas e narrativas mais atraente que sua cartilha? Será que ensinaram a Maria que, para ser considerada uma pessoa letrada, ela tinha que continuar lendo, durante a vida toda, muitos livros, revistas e jornais? Será que falaram para Maria o que é uma biblioteca e que lá ela poderia encontrar livros?

Elizabeth D' Angelo Serra

Neste capítulo apresentamos as questões que foram elaboradas no instrumento diagnóstico, o resultado advindo dos alunos envolvidos e tecemos, paralelamente, reflexões sobre esses resultados. Para isso, primeiramente, discorreremos sobre a importância da avaliação para o ensino e aprendizagem de leitura. Em seguida, expomos os textos e critérios adotados para a elaboração do teste de leitura. Logo após, realizamos a análise das questões propostas. Essa análise se ampara nas reflexões teóricas abordadas no capítulo anterior. Por último, analisamos o desempenho dos alunos envolvidos na pesquisa e as nossas reflexões a respeito do teste aplicado.

#### 3.1 POR QUE AVALIAR?

As propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem da leitura devem ser planejadas de forma que possibilitem o desenvolvimento das dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas dos alunos. Assim, para que seja possível verificar se o que é proposto e aplicado como práticas de ensino estão contribuindo para o desenvolvimento dessas dimensões, é preciso que o ensino e a aprendizagem de leitura sejam avaliados.

Segundo Menegassi (2010), “o entendimento da avaliação de leitura como um instrumento na situação de ensino de língua materna é primordial para

compreendermos que, através dela, podemos contribuir para a formação de um leitor competente” (MENEGASSI, 2010, p 87). Portanto, a avaliação em leitura precisa ter como pressuposto a preocupação com a formação da compreensão leitora.

Assim, a avaliação de leitura é um instrumento de trabalho, ao qual devem recorrer as propostas pedagógicas de ensino. São os dados gerados e analisados nas avaliações que precisam ser considerados como princípios básicos para uma possível alteração ou manutenção das propostas de ensino de leitura, pois “a avaliação é um instrumento na prática educacional, que tem por função verificar se os procedimentos para aquisição de determinado conhecimento estão alcançando seus objetivos” (SILVA e MENEGASSI, 2010, p. 270).

Nessa perspectiva, avaliar é também uma situação de aprendizagem implicada no processo de ensino e um dos meios utilizados para conhecer o nível de desenvolvimento real do aluno.

Uma avaliação pode ser classificada como diagnóstica e investigativa por ser um método de observação e investigação sistemático, “com registros objetivos que permitem analisar e caracterizar o processo educativo, tanto em relação à apropriação do educando como em relação às ações articuladas para que esta apropriação aconteça” (AMOP, 2010, p. 25). Pode ser classificada, ainda, como formativa porque possibilita a reorganização do processo e, assim, o acompanhamento constante do desenvolvimento das capacidades dos alunos em leitura. Também pode ser definida como qualitativa na medida em que os dados da avaliação diagnóstica são utilizados para melhorar os encaminhamentos pedagógicos e contribuir para o desenvolvimento intersubjetivo e intrassubjetivo do aluno. E assim, é qualitativa, pois resulta em melhor qualidade para o ensino e a aprendizagem da leitura (AMOP, 2010).

Conforme Janssem (2004),

A razão de ser da avaliação está em acompanhar, interativa e regulativamente, se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos. Os processos avaliativos visam aproximar as formas de planejar, de ensinar, de aprender e também de avaliar através da coleta de maior número possível de informações que sejam relevantes para a melhoria da qualidade social do trabalho pedagógico (apud AMOP, 2010, p. 25).

A avaliação é significativa e relevante para melhorar a qualidade da prática em sala de aula, quando oferece subsídios para orientar o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Menegassi afirma que “a abordagem interacionista fundamenta-se na concepção de avaliação como uma prática não punitiva, pois o interesse da escola é - um processo de investigação contínua que fornece elementos para professores e alunos refletirem sobre suas ações” (MENEGASSI, 2010, p. 87).

Sob esse parâmetro, a avaliação pode ser entendida como um recurso de suporte de ensino e aprendizagem que não avalia apenas os conhecimentos dos alunos, mas todos os elementos que são partes constituintes desse processo. Fazem parte desses elementos os conteúdos trabalhados, a metodologia de trabalho, o processo de mediação e os instrumentos avaliativos, entre outros fatores que estão historicamente envolvidos.

De acordo com o *Currículo Básico para a Escola Pública Municipal*,

Para tornar esse processo mais consistente e coerente, os educadores, a partir da proposta curricular e do planejamento de ensino, deverão construir um instrumento que possibilite o registro dos progressos individuais dos educandos, sendo analisados à luz dos objetivos, da natureza dos conteúdos e dos percursos realizados constituir-se-ão em fontes de informações para a organização de todo processo ensino-aprendizagem e da própria organização do trabalho pedagógico da instituição escolar como um todo (AMOP, 2010, p. 124).

Nesse sentido, compreendemos que para apresentar atividades de leitura é imprescindível avaliar quais capacidades de leitura estão consolidadas pelos alunos do 4º ano, do Ensino Fundamental, e quais ainda precisam ser retomadas ou trabalhadas, uma vez que precisamos “analisar se os alunos estão se apropriando dos conhecimentos necessários para utilizar a linguagem em contextos reais diversificados e exigentes do mundo letrado em que está inserido” (AMOP, 2010, p. 123).

Para atender ao que estávamos nos propondo, a ação mais adequada foi elaboração e aplicação de um instrumento de avaliação de leitura. Por meio desse instrumento elencamos quais as dificuldades de compreensão leitora são mais recorrentes entre os alunos do 4º ano. Esses dados foram o ponto de partida para o

planejamento das atividades de leitura apresentadas no quarto capítulo deste trabalho. Neste sentido, a avaliação que elaboramos pode ser caracterizada como diagnóstica, porque foi “um processo de reflexão e investigação sistemática, com registros objetivos” (AMOP, 2010, p. 25), que nos permitiu analisar as dificuldades de compreensão leitora dos alunos sujeitos da nossa pesquisa.

### 3.2 DESCRIÇÕES DO INSTRUMENTO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Instrumento de avaliação são todas as proposições feitas pelo professor em momentos específicos para gerar informações sobre o desempenho dos alunos em relação a um conteúdo ou habilidades que precisam dominar.

A definição do que é avaliado no instrumento parte dos objetivos estabelecidos, no caso desta pesquisa, o nosso propósito foi avaliar a compreensão leitora dos alunos do 4º ano.

Assim, para obter os dados que necessitávamos, elaboramos um instrumento diagnóstico com 10 questões objetivas e 5 discursivas. Optamos por fazer questões discursivas por favorecerem a argumentação e a ampliação das relações estabelecidas entre o texto e as práticas sociais da leitura.

Cada questão foi organizada de modo a avaliar um descritor<sup>30</sup> da Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008). Vale ressaltarmos que a seleção dos descritores como critério da avaliação ocorreu, principalmente, pela constatação de que o conhecimento acerca das concepções, conteúdos e habilidades diagnósticas em avaliações em grande escala ainda é insuficiente para nós, professores, apesar de todas as pesquisas já realizadas sobre essa avaliação.

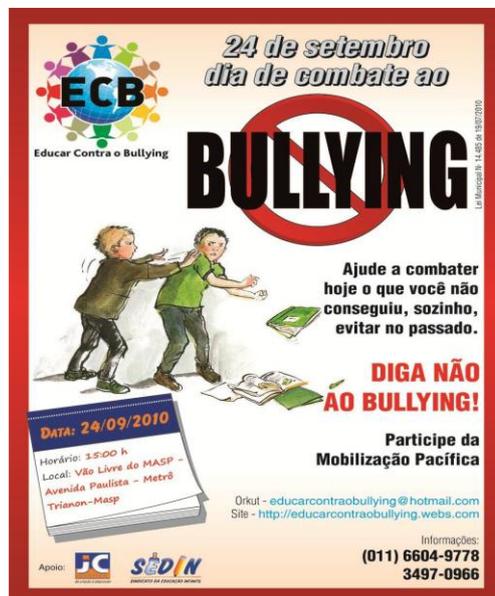
Na elaboração da prova, optamos por apresentar, primeiramente, dois textos que tratam do tema *bullying*. Selecionamos o tema *bullying* por ser familiar e muito discutido pelos alunos, principalmente na escola. O primeiro trata-se de um

---

<sup>30</sup> “Descritor é uma associação entre o conteúdo curricular e a operação mental esperada que o aluno realiza. Essa combinação apresenta um resultado que é o elemento essencial para a elaboração de itens de prova. As respostas dadas a esses itens promovem a descrição do nível de desempenho em que ele se encontra” (BRASIL, 2008).

exemplar do gênero propaganda e o segundo se configura conforme o gênero artigo de opinião.

Figura 02 -TEXTO I



Fonte: Disponível em: <http://bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com.br> Acesso em: 06/03/2014.

Quadro 3 - TEXTO II

**Bullying... o que eu faço com ele?**

Uma brincadeira pode machucar muito mais do que imaginamos. Muitas vezes, uma diferença dá origem a um apelido, que vira uma piada, que se torna uma agressão.

A maioria das crianças não sabe o que fazer para evitar o *bullying*, essa agressão repetitiva, e se submete aos agressores até que haja uma intervenção.

Se você se sente ameaçado ou com vergonha, a melhor coisa a fazer para evitar o *bullying* é **contar para os pais, professores ou para a direção da escola**. Os amigos também podem ajudar, fazendo a denúncia.

Fonte: Revista Nosso Amiguinho, Exemplar Avulso, abril 2013, p. 32.

Por meio desses textos avaliamos os descritores D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.); D6 – Identificar o tema de um texto; D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D9 –

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações e D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Para propor questões referentes aos descritores D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto e D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc., optamos pelo gênero piada.

#### **Quadro 4 -TEXTO III**

##### **Gato Esperto**

Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.

Quando chegou em casa, o gato estava deitado no sofá. Nervoso, Seu Manuel pegou o gato colocou no carro e levou para mais longe.

Quando chegou, o gato estava deitado no sofá. Ele ficou muito irritado, pegou o gato novamente, colocou no carro e levou ainda mais longe.

Depois de duas horas, Manuel ligou para casa e perguntou à Maria:

– Maria, o gato voltou?

– Voltou – respondeu Maria.

– Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, porque eu estou perdido!

Fonte: Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/piadas/> Acesso: 06/03/2014

O quadro a seguir ilustra a organização do instrumento da avaliação diagnóstica elaborado por nós.

**Quadro 5 - Organização do instrumento da avaliação diagnóstica**

Texto	Gênero discursivo	Questão avaliada	Categoria de análise	
			TÓPICO	DESCRITOR
24 de setembro, dia de combate ao bullying	Propaganda	1) Qual a função do TEXTO I?	<b>Tópico II</b> - Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão de Texto.	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
		2) No TEXTO I observe que há um símbolo embaixo da palavra Bullying. O que essa imagem indica?	<b>Tópico II</b> - Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão de Texto.	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).
24 de setembro, dia de combate ao bullying	Propaganda	3) Releia a frase, “Ajude a combater hoje o que você não conseguiu, sozinho, evitar no passado.” Essa frase quer dizer:	<b>Tópico I</b> - Procedimentos de leitura.	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
		4) O sinal de pontuação utilizado no final do título do TEXTO II indica uma:	<b>Tópico V</b> - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Bullying... o que eu faço com ele?	Artigo de opinião	5) Qual é o principal assunto do TEXTO II	<b>Tópicos I</b> - Procedimentos de Leitura	D6 – Identificar o tema de um texto.
		6) O TEXTO II foi escrito para ser lido por:	<b>Tópico V</b> - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Texto	Gênero discursivo	Questão avaliada	Categoria de análise	
			TÓPICO	DESCRITOR
		7) De que tema tratam o TEXTO I e TEXTO II?	<b>Tópico III</b> – Relação entre textos.	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
Bullying... o que eu faço com ele?	Artigo de opinião	8) Segundo o TEXTO II, o Bullying existe porque:	<b>Tópico IV</b> – Coerência e coesão no processamento do texto.	D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
		9) Retomando informações do TEXTO I e TEXTO II, indique em qual das alternativas abaixo há uma opinião:	<b>Tópico I</b> – Procedimentos de Leitura.	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
		10) O humor nesta piada consiste em:	<b>Tópico V</b> – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
		11) O conflito da piada está no:	<b>Tópico IV</b> – Coerência e coesão no processamento do texto.	D7- Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
		12) Por que Seu Manoel decidiu levar o gatinho embora?	<b>Tópico I</b> – Procedimentos de Leitura.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

Texto	Gênero discursivo	Questão avaliada	Categoria de análise	
			TÓPICO	DESCRITOR
Gato esperto	Piada	13) A palavra destacada em “Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá- <u>lo</u> embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.” Se refere ao _____		
			<b>Tópico IV –</b> Coerência e coesão no processamento do texto.	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituição que contribuem para a continuidade de um texto.
		14) A expressão “gato esperto”, que aparece no título do texto, significa que:	<b>Tópico I –</b> Procedimentos de leitura	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
		15) A palavra destacada em “Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, <b>porque</b> eu estou perdido!” foi empregado para:	<b>Tópico IV –</b> Coerência e coesão no processamento do texto.	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Cada tópico avalia um conjunto específico de habilidades de leitura, sendo que o **Tópico I**, *Procedimentos de Leitura*, avalia a capacidade do aluno “localizar informações explícitas, inferir e identificar o tema de um texto. Neste tópico, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos” (BRASIL, 2008, p. 24).

O **Tópico II**, *Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto*, compreende duas capacidades básicas de leitura: “a interpretação de gêneros produzidos por linguagem verbal e não verbal e o

reconhecimento do gênero e sua finalidade, ou seja, a função social do gênero” (BRASIL, 2008, p. 34).

Já o **Tópico III**, *Relação entre textos*, tem como pressuposto básico “que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes idéias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou diferentes textos [...]”, (BRASIL, 2008, p. 39), de forma a analisar o contexto de produção e circulação dos textos.

No **Tópico IV**, *Coerência e coesão no processamento do texto*, são tratados dos aspectos da textualidade, que são conhecimentos das “[...] muitas regras (ou regularidades) que especificam o que devemos fazer para organizar um texto, para lhe dar uma sequência, para lhe atribuir uma continuidade e uma progressão [...]” (ANTUNES, 2007, p. 58). Em outras palavras, são aqueles elementos que garantem a coerência e a coesão do texto.

O **Tópico V**, *Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido*, avalia o uso de recursos expressivos que “possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados” (BRASIL, 2008, p. 49).

O **Tópico VI**, *Variação linguística*, se refere à percepção das inúmeras manifestações e possibilidades da fala, que se modificam nas diferentes situações de comunicação, porque “qualquer atividade de interação verbal envolve situações e sujeitos diversificados, marcados por especificidades individuais e coletivas, que, naturalmente, vão manifestar-se no modo de falar, no padrão de escolha das palavras e das estruturas gramaticais” (BRASIL, 2008, p. 54).

### 3.3 ANÁLISES DAS QUESTÕES E DOS DADOS DO INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO

Nesta seção apresentamos as questões propostas para avaliar cada descritor, elaboradas a partir do texto I e II (conforme, p. 96). Além disso, analisamos o propósito de cada uma, bem como seus resultados, considerando os preceitos teóricos apresentados no primeiro capítulo, principalmente no que diz respeito às dimensões de leitura intersubjetiva e intrassubjetiva.

Lembramos que esse instrumento foi aplicado a alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e os resultados aferidos por questões são apresentados em forma de percentual de erros e acertos.

### 3.3.1 Tópico II: Descritor 9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Questões que avaliam esse descritor requerem habilidades intersubjetivas da leitura por se tratar de uma leitura “[...] que, além de ultrapassar os limites linguísticos do texto, colocam o leitor em diálogo com a sociedade, com seus conhecimentos anteriormente construídos, provocando-lhe para uma interação dialógica com o texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14).

Assim, esse descritor também atende a características do letramento local/vernacular, visto que, a leitura ocorre a “partir do universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e que se realiza sob a forma de textos que circulam na sociedade” (CASTELA e OLIVEIRA, 2014, p. 94-95).

Para averiguar o conhecimento que os alunos têm sobre a função social dos gêneros, propomos a seguinte questão objetiva:

- 1) Qual a função do **TEXTO I**?
- (A) Realizar uma campanha de conscientização sobre estudo.
  - (B) Realizar uma campanha de conscientização sobre o *bullying*.
  - (C) Realizar uma campanha de conscientização sobre a dengue.
  - (D) Realizar uma campanha de conscientização sobre vacinas.

O TEXTO I, como vimos, é um exemplar do gênero propaganda, da esfera publicitária, que tem como função propagar ideias vinculadas a produtos, empresas e serviços, programas institucionais, governamentais, informativos e de incentivo à participação popular em eventos culturais, esportivos, comunitários, campanhas de conscientização e etc.

Para Catellan e Wust (2007), as propagandas “[...] são produzidas para interessar, persuadir, convencer e levar à ação. Baseando-se no conhecimento da natureza humana, pretende influenciar o comportamento do consumidor” (CATELLAN e WUST, 2007, p. 145).

A influência exercida por textos desse gênero é o resultado de um enunciado carregado de argumentos velados, originados de certos artifícios que o discurso torna possível para induzir o leitor a determinadas atitudes e/ou conclusões.

De acordo com Buzzi et al.(2011), os objetivos do gênero propaganda “são de informar, persuadir, lembrar e reforçar informações ao público-alvo. Ela se caracteriza, principalmente, por fazer uso de veículos de comunicação de massa, comprar espaços publicitários e não envolver contato pessoal” (BUZZI et al., 2011, p. 42). O suporte de circulação do gênero pode ser *outdoors*, televisão, rádio, jornal escrito, revistas, folders, panfletos, cartazes, entre outros.

A estrutura do gênero também é arquitetada de forma a influenciar o leitor, pois se organiza por textos curtos, com uma linguagem de fácil compreensão e uso de imagens como logotipos, logomarca, entre outras. Trata-se, portanto, de um gênero multimodal, representado por “textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representada” (DIONÍSIO 2006, p. 160), articulando formas diferentes de linguagem.

Para Oliveira (2013),

A multimodalidade focaliza a inter-relação de diferentes modos de significação ou modos semióticos, que incluem o linguístico, o visual, o gestual. Um texto multimodal é aquele que admite mais de um modo de representação semiótica como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros (OLIVEIRA, 2013, p. 3)

Portanto, a multimodalidade articula mais de uma forma de linguagem. A sociedade atual tem se tornado cada vez mais “visual” e produzido uma grande variedade de gêneros multimodais. Sendo assim, é necessário que esses gêneros sejam objetos de estudo na sala de aula.

A questão por nós elaborada teve como propósito avaliar se o aluno reconhece, a partir da percepção da função social do gênero, com que finalidade o texto foi produzido, a partir da identificação do assunto nele abordado. Por se tratar de uma propaganda, que geralmente têm o propósito de conscientizar, caberia apenas, ao aluno, o reconhecimento do assunto do texto, já que todas as alternativas contemplavam a função social do gênero: *conscientização*.

Em relação a essa capacidade, 93% dos alunos compreenderam a finalidade do texto que representa o gênero propaganda apresentado na avaliação. Os 7% dos alunos que não compreenderam a finalidade do texto pelo reconhecimento de seu assunto, provavelmente se pautaram pela familiaridade dos termos usados nas alternativas, já que os vocábulos “estudo”, “vacina” e “dengue” são de uso constante no contexto escolar e familiar.

### 3.3.2 Tópico II: Descritor 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

Com o intuito de avaliar a capacidade retratada pelo D5, elaboramos a seguinte questão discursiva:

2) No **TEXTO I** observe que há um símbolo embaixo da palavra *Bullying*. O que esse símbolo significa?

Questões com esse objetivo avaliam habilidades intersubjetivas da leitura, uma vez que exigem além da decodificação do texto, o acionamento dos conhecimentos prévios e a identificação do contexto de produção que envolve a situação discursiva.

O princípio básico dessa questão é a averiguação da capacidade da leitura de elementos não verbais, ou seja, perceber a interação entre o uso de outros signos (imagem, gestos, notas musicais, cores, danças) na produção do sentido do texto.

A compreensão do texto requer o domínio do código linguístico, assim como, conhecimento dos recursos das diferentes modalidades semióticas como construtoras de sentido do texto, porque, conforme assevera Oliveira (2013),

Nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses. Quando nas atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em que estão presentes gêneros multimodais como, por exemplo, tiras, charges, propagandas, e não são considerados seus elementos

verbais e visuais, a compreensão do todo do enunciado pode ser prejudicados (OLIVEIRA, 2013, p. 2).

Assim, para que o aluno compreenda as imagens e outras semioses empregadas nesses gêneros, é necessário considerar os conhecimentos adquiridos nas situações de letramento local/vernacular, pois esses elementos textuais são produzidos em um contexto sócio-histórico e cultural nos quais os alunos estão inseridos.

No que tange a essa questão, somente 23% dos alunos conseguiram articular a linguagem verbal e não verbal na compreensão do texto, e 77% apresentaram dificuldades para considerar o símbolo como texto a ser interpretado, o que revela que é preciso assegurar diferentes processos de leitura e ensinar diferentes procedimentos e estratégias para ler a grande diversidade de gêneros que circula na sociedade. Para isso deve-se trabalhar

As diferenças no modo de ler um texto verbal (leitura paulatina e linear) e um texto não verbal (como uma totalidade indivisível, ou seja, a partir do todo, que pode depois ser pormenorizado) passam despercebidas na leitura. Todavia, as linguagens são necessárias para a interpretação; elas se complementam (ROSA, TEIXEIRA e CASARIL, 2014, p. 120).

No entanto, observamos que esses diferentes modos de ler textos não estão assegurados aos alunos, pois essa dificuldade talvez ocorra porque os textos não verbais ainda não são objetos de estudo/leitura frequentes na sala de aula, e assim, as diferentes estratégias de leitura dos textos não verbais não são dominados pelos alunos.

Com base em pressupostos teóricos enunciativo-discursivos e da Semiótica Social, Paes de Barros (2009) apresenta algumas estratégias de leitura dos gêneros da multimodalidade. São elas:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.

3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.

4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS, 2009, p. 166).

Para que os alunos possam desenvolver essas estratégias de leitura é necessário que vivenciem práticas de leitura que contemplem diferentes formas de linguagem.

### 3.3.3 Tópico I: Descritor 4 – Inferir uma informação implícita em um texto

A seguir apresentamos a questão objetiva, que avalia a capacidade de identificação de uma ideia implícita do Texto I.

- 3) Releia a frase, “Ajude a combater hoje o que você não conseguiu, sozinho, evitar no passado.” Essa frase quer dizer:
- (A) que você pode ajudar a combater o *bullying*.
  - (B) que você pode ajudar a combater a solidão.
  - (C) que você pode ajudar a combater as brigas.
  - (D) que você pode ajudar a combater as drogas.

O descritor D4 tem como objetivo avaliar a capacidade de o aluno reconhecer informações que não estão evidentes na base textual, mas que devem ser inferidos a partir do conhecimento prévio do leitor e de marcas linguísticas presentes no texto. Portanto, trata-se da realização da leitura do que está além do explícito, por meio do estabelecimento da relação do enunciado com o contexto de produção, o que exige uma leitura global para a produção de sentidos. Sendo assim, o leitor terá de reconhecer no texto “aquilo que está subentendido ou pressuposto” (FUZA e MENEGASSI, 2009, p. 20), ou seja, trata-se de uma habilidade de leitura intrassubjetiva ancorada na intersubjetividade.

No entanto, a dimensão intersubjetiva não está contemplada na questão elaborada por nós, pois se trata de uma questão objetiva, cujas respostas estão pré-definidas, o que não deixa margem para o aluno expressar suas conclusões.

Em relação a essa habilidade, 89% dos alunos inferiram a informação implícita da frase e 11% apresentaram dificuldades. O resultado demonstra que a maioria dos alunos realizou uma leitura global do texto e conseguiu construir um sentido para o texto lido.

### 3.3.4 Tópico V: Descritor 14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

A questão objetiva a seguir pretende avaliar o conhecimento dos alunos em relação à compreensão do uso dos sinais de pontuação como elemento construtor do sentido do texto.

Temos, nesse critério, a avaliação de uma habilidade intersubjetiva e intrassubjetiva de leitura, visto que se trata de uma capacidade de leitura agenciada nos elementos dispostos na linearidade do texto, mas que somente o reconhecimento e classificação dos sinais de pontuação e notações gráficas não são suficientes para a compreensão a função do seu emprego. É necessário que o aluno reconheça a construção de sentido no contexto em que esses elementos foram empregados.

- 4) O sinal de pontuação utilizado no final do título do **TEXTO II** indica uma:
- (A) surpresa.
  - (B) novidade.
  - (C) dúvida.
  - (D) indignação.

O que pretendíamos, com essa questão era verificar se os alunos utilizam estratégias de leitura que os levem a reconhecer o efeito de sentido provocado pelo sinal de pontuação (interrogação) utilizado no título do texto (*Bullying... o que eu faço com ele?*), na forma de uma pergunta direta, com o propósito de atrair o leitor para o texto. Os alunos deveriam demonstrar capacidade de localização do ponto de interrogação e reconhecer a função exercida por ele no contexto que foi empregado.

Somente 24% dos alunos conseguiram perceber o efeito de sentido do sinal de pontuação no título do texto como sendo de “dúvida”.

Os dados indicaram que os alunos encontram dificuldade de perceber o efeito do sinal de interrogação, revelando que “na prática de sala de aula, nem sempre os sinais de pontuação são observados sob a perspectiva discursiva” (GEDOZ e BUSSE, 2014, p. 256). Portanto, práticas de leitura que refletem sobre os sinais de pontuação e sentidos provocados por eles devem ter mais ênfase na sala de aula.

No entanto, devemos considerar que os sujeitos da pesquisa são alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, ainda em processo de consolidação da alfabetização. Portanto, esse é um conteúdo que ainda será consolidado por eles e que, nesse caso, é compreensível o nível de dificuldade apresentado.

### 3.3.5 Tópico I: descritor 6 - Identificar o tema de um texto

Questões que avaliam esse descritor compreendem os aspectos do letramento global/dominante e exigem do aluno habilidades intersubjetivas e intrassubjetivas, porque para atender ao que é proposto, o leitor precisa “estabelecer relações entre as informações explícitas e implícitas, a fim de que ele faça inferências textuais e elabore uma síntese do texto” (CASTELA e OLIVEIRA, 2014, p. 93) para então relacionar com seu conhecimento de mundo, e assim, apreender o tema.

Quando nos reportamos ao termo “tema”, nos referimos à discussão mais abrangente em relação a um determinado assunto, envolvendo o contexto de produção, o momento histórico, enfim, os elementos que correspondem à situação de produção. O assunto é a unidade a partir da qual se desenvolve o tema.

Se o tema é inerente à situação de produção, ele não pode ser analisado em um texto sem o conhecimento de todos os aspectos que o envolvem, ou seja, do seu contexto de produção. O tema situa-se dentro de um contexto histórico, de uma situação concreta da enunciação, pois “[...] o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134). Logo, o tema só pode ser analisado

mediante o reconhecimento do contexto histórico, porque a enunciação carrega marcas da situação de produção e meios de circulação.

O descritor da Prova Brasil emprega o vocábulo “tema”, mas as orientações dizem que se pretende avaliar, com esse descritor “o reconhecimento pelo aluno do assunto principal do texto, ou seja, identificar do que trata o texto” (BRASIL, 2008, p. 31). Logo, o que é avaliado não é o tema, mas sim, o reconhecimento do assunto.

Considerando assunto e tema como conceitos distintos elaboramos a questão discursiva a seguir para avaliar o conhecimento dos alunos em relação ao *assunto do texto*:

5) Qual é o principal assunto do **TEXTO II**?

No resultado do diagnóstico realizado, 38% dos alunos não identificaram o assunto do texto II, o que implica em dizer que não conseguiram relacionar as informações do texto e construir um significado global para ele.

Observamos que os alunos que apresentaram dificuldades usaram o processo de transferência de fragmentos, frases ou trechos do texto como resposta ao que foi solicitado, como em: “Muitas vezes, uma diferença dá origem a um apelido, que vira uma piada, que se torna uma agressão”, “contar para os pais, professores ou para a direção da escola”, “Uma brincadeira pode machucar muito mais do que imaginamos”. Essa observação aponta que as perguntas de leitura trabalhadas na escola seguem uma visão estruturalista de leitura, que exige que o leitor apenas percorra o texto para encontrar as repostas para as perguntas, sem a necessidade de reflexão, construção de significados.

Os dados revelam que há necessidade de desenvolver atividades de leitura que ultrapassem a decodificação do texto e que criem possibilidades do estabelecimento das relações de informações explícitas e implícitas, no sentido da elaboração de inferenciação, sínteses do texto e compreensão do assunto que o texto trata.

### 3.3.6 Tópico V: Descritor 10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

De acordo com Costa-Hübes (2015), este descritor “embora aponte para a materialidade discursiva, exige que o leitor estabeleça relações com outros discursos para então identificar o locutor ou interlocutor de um texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14), portanto requer uma habilidade intersubjetiva de leitura, porque o aluno precisa saber fazer o reconhecimento linguístico, que fornece pista para a identificação dos interlocutores do texto, mas no contexto da situação discursiva que o envolve, sendo assim, o leitor recorre a princípios socialmente construídos nos letramentos locais/vernaculares.

Para avaliar esse descritor, reportamos para a identificação do interlocutor, uma vez que o descritor abria para essa possibilidade. Assim, o descritor foi explorado com a pergunta a seguir:

- 6) O **TEXTO II** foi escrito para ser lido por:  
(A) crianças.  
(B) adultos.  
(B) jornalistas.  
(C) psicanalistas.

O texto II, artigo de opinião, como vimos, apresenta o assunto *bullying*, voltado para crianças, pois apresenta um vocabulário acessível para alunos do 4º ano, assim como o emprego das frases “a maioria das crianças”, “contar para os pais, professores ou direção da escola” e, na referência do texto, encontra-se a informação “Revista Nosso Amiguinho”, que indica que foi produzido para o público infantil.

Estabelecendo relações com essas informações, 82% dos alunos acertaram a questão, o que revela que conhecem as normas sociais e culturais que definem as marcas linguísticas dos textos que circulam socialmente.

Os 18% que não optaram pela alternativa A (crianças) dispersaram-se de forma homogênea entre as alternativas B (adultos) e C (jornalistas). Não ocorreu nenhuma opção pela alternativa D (psicanalistas). Acreditamos por não ser um termo muito conhecido entre eles.

Outro fator que pode ter contribuído para o erro na escolha da alternativa correta, foi o uso de palavras de campos semânticos diferentes nas alternativas propostas.

3.3.7 Tópico III: Descritor 15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Para avaliar o descritor D15, elaboramos a seguinte questão subjetiva:

7) De que tema tratam o **TEXTO I** e **TEXTO II**?

Os textos I e II abordam o mesmo tema/assunto<sup>31</sup> sob condições diferentes, pois o Texto I apresenta uma questão de conscientização referente ao *bullying*, já o texto II orienta as crianças sobre como proceder em situações que caracterizam *bullying*.

Assim, a questão “de que tema trata o **TEXTO I** e **TEXTO II**?” atende ao descritor D15 e “[...] avalia a habilidade de compreender o texto não como simples agrupamento de frases justapostas, mas como um todo de ideias articuladas, de interligação, de relações entre as partes e com outros textos” (LOPES e CARVALHO, 2012, p. 125).

Nesse sentido, o aluno precisa construir o sentido global de cada texto, baseado na compreensão dos seus componentes verbais e não verbais, e ultrapassar seus limites, de forma a estabelecer relações de intertextualidade e/ou interdiscursividade. É por meio da percepção das relações dialógicas, que os alunos desenvolvem a capacidade de relacionar, comparar textos de diversos gêneros discursivos, analisando o tratamento dado ao tema/assunto sob o efeito das condições de produção e de circulação, o que exige do aluno a habilidade intersubjetiva de leitura, pois “pelo grau de profundidade desse descritor, entendemos que ele requer, na leitura do texto, não apenas a interação autor-leitor-

---

<sup>31</sup> Também nesse descritor o conceito de “tema” está sendo tratado como “assunto” do texto. Por isso, optamos pela expressão “tema/assunto” para lembrar o vínculo com que essas palavras estão sendo tratadas na Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008).

texto, mas também uma compreensão discursiva da leitura” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 15).

Como se trata de uma leitura crítica que exige o posicionamento do aluno e o estabelecimento de relações discursivas com o contexto “da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas” (BRASIL, 2008, p. 39) essa habilidade de leitura contempla o letramento local/vernacular.

Em relação ao reconhecimento do tema/assunto dos textos I e II, 69% dos alunos acertaram a questão discursiva. Porém, na questão por nós elaborada exige do leitor apenas a observação da palavra “Bullying” destacada no texto I e título do texto II para compreender que o assunto/tema que tratam os textos.

No entanto, observamos, nas respostas dadas pelos alunos, entre os 31% que não acertaram a questão, que alguns mantiveram uma proximidade com o tema/assunto do texto, ainda que de forma bem superficial, revelando dificuldade em relacionar as informações dos textos, no sentido de produzir uma compreensão global entre eles.

### 3.3.8 Tópico IV: Descritor 8 - Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto

Apresentamos a questão objetiva abaixo com o propósito de avaliar o descritor D8:

- 8) Segundo o **TEXTO II**, o *Bullying* existe porque
- (A) as diferenças geram apelidos, piadas e agressões entre as pessoas.
  - (B) as diferenças geram amizades, abraços e carinho entre as pessoas.
  - (C) as diferenças geram vinganças, desunião e violência entre as pessoas.
  - (D) as diferenças geram confiança, respeito e responsabilidade entre as pessoas.

Esperávamos, com esta questão, que os alunos percebessem e estabelecessem relação entre as causas e as consequências do *bullying*, recorrendo ao processo da inferenciação estabelecido pelo uso da conjunção “porque”, balizados pelo ponto de vista do autor do texto sobre o assunto e sustentados por esse posicionamento.

Nesse sentido, temos uma questão que atende às prerrogativas do letramento global/dominante de dimensão intrassubjetivas que está atrelada à

intersubjetividade, baseada no processo da inferenciação, pois “a capacidade de inferir está atrelada às práticas de leitura a que os alunos são expostos e com as quais têm a oportunidade de interagir” (SIMIONI e ZAGO, 2014, p. 85) buscando informações que estão explícitas no texto, mas que também estão implícitas, sugeridas.

Em relação a essa compreensão, 27% dos alunos erraram a questão, revelando dificuldades de identificar o ponto de vista exposto no texto e demarcado na questão com o uso do conectivo “porque”, que não estava evidente no texto.

A resposta correta estava na alternativa A, mas a alternativa mais assinalada pelo grupo foi a C (as diferenças geram vinganças, desunião e violência entre as pessoas).

Observamos que os enunciados das alternativas apresentam palavras com sentidos semelhantes. Vejamos os vocábulos empregados nas alternativas:

(A) as diferenças geram apelidos, piadas e agressões entre as pessoas.

(B) as diferenças geram vinganças, desunião e violência entre as pessoas.

Portanto, a proximidade de sentido dos termos usados nas alternativas propostas pode ter induzido os alunos ao erro.

Na análise notamos um problema na questão elaborada, uma vez que o texto não traz informações suficientes para explicar por que o *bullying* existe.

### 3.3.9 Tópico I: Descritor 11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Propomos a seguinte questão objetiva para a avaliação do descritor D11.

- 9) Retomando informações do TEXTO I e do TEXTO II, indique em qual das alternativas abaixo há uma **opinião**:
- (A) 24 de setembro, dia de combate ao *bullying*.
  - (B) Uma brincadeira pode machucar muito mais do que imaginamos.
  - (C) Horário: 15:00 – Local: Avenida Paulista.
  - (D) Muitas pessoas irão participar da mobilização.

Muitos gêneros são marcados por fatos e opiniões em relação a esses fatos. De acordo com Hoppe, Swiderski e Costa-Hübes (2014), “o fato é uma construção da linguagem, resultado de um trabalho interpretativo sobre a percepção humana em relação a dado cenário” (HOPPE, SWIDERSKI e COSTA-HÜBES, 2014, p. 288),

relatando, por meio da linguagem, a realidade de um determinado contexto social. A opinião é a expressão do juízo de valor construído na convivência e na interação social. O conhecimento da diferenciação de “um fato e a opinião emitida sobre ele, é importante para a formação de um leitor, pois a partir daí inicia-se o processo de leitura crítica” (HOPPE, SWIDERSKI e COSTA-HÜBES, 2014, p. 292).

Uma leitura crítica compreende as manifestações humanas (verbal e não verbal) como atos responsivos, tomando emprestado o termo bakhtiniano, que provocam ação, aceitação, rejeição ou adesão, a partir de um enunciado lido ou proferido, pois, segundo Bakhtin (2011),

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Nessa perspectiva de compreensão, a atitude responsiva não se manifesta apenas de um único modo, mas de maneiras distintas, que submetidas ao contexto de produção do discurso, apresentam o fato e opiniões relativas a esse fato. É papel da educação escolar ensinar os alunos a distinguirem as partes que se referem “a um fato e as relativas a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum personagem” (BRASIL, 2008, p. 5), desenvolvendo a atitude responsiva perante o fato.

Para distinguir um fato de uma opinião relativa ao fato, primeiramente o aluno precisa identificar o fato na linearidade do texto o que, corresponde a uma habilidade intrassubjetiva de leitura. A opinião em relação ao fato é construída discursivamente na ação de relatar e posicionar perante os fatos. Essa construção ocorre com o auxílio do conhecimento de mundo e de discursos anteriormente construídos. Dessa forma, entram em jogo habilidades intersubjetivas da leitura, pois o aluno precisa relacionar “o que ali está dito/escrito com outros discursos lidos e vivenciados”

(COSTA-HÜBES, 2015, p. 14) nas suas interações sociais, assim, esse descritor abrange características do letramento local/vernacular.

Na questão elaborada para avaliar essa capacidade, 30% dos alunos distinguiram o fato da opinião relativa a este fato. Os 70% que não conseguiram distinguir optaram pela alternativa A (24 de setembro, dia de combate ao *Bullying*) e usaram o processo de localização explícita de informação no texto em relação ao fato.

Com os textos I e II conseguimos avaliar os descritores 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14 e 15. Para propor questões referentes aos descritores 1, 2, 7, 12 e 13 optamos por um texto do gênero piada.

Escolhemos este gênero porque é familiar para os alunos. “Trata-se, pois, de um gênero que o aluno já associa facilmente ao humor e ao riso” (RIBEIRO e SANTOS, 2014, p. 238). Geralmente, o gênero piada é transmitido oralmente e estas são modificadas à medida que são recontadas. A leitura ou a contação de piadas tem como finalidade a provocação de humor, devido ao final surpreendente que faz parte da sua construção composicional.

Retomamos o **Texto III** e as questões de leitura referentes a ele.

#### **Gato Esperto**

Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.

Quando chegou em casa, o gato estava deitado no sofá. Nervoso, Seu Manuel pegou o gato colocou no carro e levou para mais longe.

Quando chegou, o gato estava deitado no sofá. Ele ficou muito irritado, pegou o gato novamente, colocou no carro e levou ainda mais longe.

Depois de duas horas, Manuel ligou para casa e perguntou à Maria:

- Maria, o gato voltou?

- Voltou – respondeu Maria.

- Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, porque eu estou perdido!

Disponível em: <http://criancas.uol.com.br/piadas/livro-de-piadas/gato-esperto.jhtm>. Acesso: 06 de março de 2014

### 3.3.10 Tópico V: Descritor 13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

O objetivo desse descritor é avaliar a capacidade do aluno em identificar, no texto, efeitos de ironia e/ou humor provocado pelo emprego ou pela quebra da regularidade das palavras, auxiliadas por sinais de pontuação, notações gráficas ou expressões que possibilitam essa construção do sentido do texto.

As duas habilidades de leitura são requeridas nesse descritor. Primeiramente, o aluno precisa inferir as marcas discursivas que permitem a identificação do humor ou ironia (intrassubjetiva) e em seguida, extrapolar o que está posto na linearidade do texto compreendendo o que está implícito. Para isso terá que recorrer a conhecimentos diversos das “situações cotidianas, as quais exigem certa perspicácia no que diz respeito à compreensão e ao uso da linguagem” (RIBEIRO e SANTOS, 2014, p. 240), usando habilidades intersubjetivas da leitura e conhecimentos elaborados nas suas interações de letramento local/vernacular.

A questão elaborada para avaliar o descritor foi:

- 10) O humor nesta piada consiste em:
- (A) Seu Manoel levar o gato embora.
  - (B) Seu Manoel encontrar sempre o gato em casa.
  - (C) Seu Manoel não saber o caminho de casa e o gato saber.
  - (D) Seu Manoel ligar para Maria.

Para identificar o humor da piada é preciso perceber que ele está implícito no fato de o Seu Manoel se perder na tentativa de se desfazer do seu gatinho e de o bichano saber o caminho de retorno para casa.

Em relação a essa identificação, 66% dos alunos tiveram dificuldade para compreender o humor implícito e optaram pela alternativa A (Seu Manoel querer levar o gato embora) e alternativa B (Seu Manoel encontrar sempre o gato em casa) que são informações explícitas no texto. No entanto, para a leitura e compreensão de piada, é importante que se reconheça que sua mensagem principal “não está na linearidade textual, sendo que os aspectos apresentados nessa linearidade atuam no sentido de revelar, por meio da ironia e da intertextualidade com outros discursos

que a precedem, aquilo que de fato é o enunciado principal” (RIBEIRO e SANTOS, 2014, p. 238).

Porém, precisamos pontuar, novamente, que esses alunos ainda estão consolidando o processo de alfabetização. Dessa forma, não podemos desconsiderar a necessidade que eles têm de se ater ao que está explícito na linearidade do texto, em detrimento ao implícito. Por outro lado, é necessário considerar que a piada apresentada tem a forma verbal, não oferecendo nenhum elemento visual, como o da tira, por exemplo, que “podem ser de grande relevância para a compreensão dos efeitos de humor e ironia” (RIBEIRO e SANTOS, 2014, p. 238), principalmente para o trabalho de leitura com alunos que estão se alfabetizando.

### 3.3.11 Tópico IV: Descritor 7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Por meio desse descritor, pretendíamos avaliar a capacidade de os alunos reconhecerem os elementos que constituem as narrativas e o conflito que gera o enredo, pois

[...] é fundamental para a compreensão de um texto narrativo a identificação do conflito dramático e o conhecimento de seus elementos constituintes, ou seja, é essencial compreender o modo como a história narrada é construída sob a forma de texto [...] (ALVES et al., 2014, p. 195).

Nesse sentido, a habilidade avaliada por esse descritor está voltada para as questões do letramento global/dominante de dimensão intrassubjetiva, visto que, as ações do reconhecimento dos elementos da narrativa ocorrem no cotexto<sup>32</sup>, uma vez que, “a partir de um texto lido, de um conto, por exemplo, o aluno poderá identificar tais elementos ou o elemento que lhe foi solicitado apenas na linearidade do texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 10).

Conforme Gancho (2002), os elementos constituintes das narrativas são narrador, personagens, tempo, espaço e enredo,

---

<sup>32</sup> Referente à dimensão interna do texto.

Sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa (GANCHO, 2002, p.9).

É pela voz do *narrador* que a história é contada, que pode ser em primeira pessoa, o narrador personagem (narrador protagonista ou narrador testemunha), ou em terceira pessoa, (narrador observador) que tem como característica onisciência, o que conhece tudo sobre a história, e a onipresença, o que se faz presente em todos os lugares da história.

As variantes de narrador em primeira pessoa ou em terceira pessoa podem ser inúmeras, uma vez que cada autor cria um narrador diferente para cada obra. Por isso é bom que se esclareça que o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e portanto só existe no texto (GANCHO, 2002, p. 26).

Os *personagens* são seres ficcionais que praticam a ação e participam dos fatos narrados. Podem ser descritos pelo aspecto ideológico, físico, psicológico, social e moral. O protagonista é o personagem principal do enredo. Antagonista é o “[...] personagem opoitor ao protagonista, ou seja, o ‘vilão’ da história [...]” (ALVES et al., 2014, p.197).

O *tempo* na narrativa corresponde à época em que a história se passa, bem como à duração do enredo (ação). Pode ser cronológico ou psicológico.

O *espaço* é o lugar físico, ou lugares, em que a narrativa ocorre. O “lugar” moral, psicológico ou socioeconômico de uma narrativa, é geralmente construído pelo narrador ou personagem. De acordo com Alves et al., “o ambiente difere do espaço e tem como função situar as personagens tanto no tempo, quanto no grupo social [...]” (ALVES et al., 2014, p.198).

Conforme Gancho (2002), *enredo* é o nome que é atribuído à sequência de fatos de uma narrativa. Esses fatos são entrelaçados e conduzidos pelo conflito. O conflito é o componente opoitor, que desencadeia os fatos e envolve o leitor. Assim, as partes que compõem o enredo de uma narrativa, segundo a autora, são:

- Exposição (introdução/apresentação): constitui o começo da narrativa. Essa parte é fundamental, pois geralmente apresenta o componente dos fatos iniciais, os personagens, as vezes o

tempo e o espaço. Enfim, é a parte na qual se situa o leitor diante da história que irá ler.

- Complicação (ou desenvolvimento): é a parte da história em que o conflito ou os conflitos se desenvolvem.

- Clímax: é o instante em que a tensão atinge o ponto máximo, ou seja, constitui o momento culminante, mais dramático, do conflito – e da narrativa.

- Desfecho (ou desenlace ou conclusão): apresenta a solução do conflito – boa, má, inesperada, trágica, previsível, engraçada e etc. (GANCHO, 2002, p. 11).

Com a intenção de avaliar a capacidade de os alunos identificarem o conflito no texto do gênero piada, elaboramos a pergunta:

11) O conflito da piada está no:

(A) fato do Seu Manoel não saber o caminho de volta para casa.

(B) fato do Seu Manoel querer se livrar do gato, mas ele sempre voltar para casa.

(C) fato do seu Manoel ser casado com Maria.

(D) fato do Seu Manoel levar o gato cada vez mais longe.

A piada apresentada para a leitura dos alunos segue uma estrutura narrativa. Piadas com estrutura narrativa são chamadas de piadas prototípicas. Conforme Santos (2009), compreendem-se por piadas prototípicas as piadas que apresentam uma estrutura da narrativa clássica. Na piada prototípica, a construção da compreensão ocorre pelo conhecimento do contexto de produção e inferência do subentendido, do que está nas entrelinhas. O que motiva o humor é o rompimento da lógica por desfecho inesperado.

Nota-se, que na piada proposta para a leitura, a **exposição** ocorre pela apresentação dos personagens protagonistas: Seu Manuel e seu gatinho. A **complicação** ou **conflito** se caracteriza pela decisão de Seu Manoel de se desfazer do gatinho. O **clímax**, que é essencialmente constituído pelo ponto limite do conflito gerador de angústia e expectativa de desfecho, ocorre no momento em que Seu Manoel liga para casa e pergunta se o gato já voltou. E o **desfecho** ocorre no momento em que Seu Manoel, por telefone, comunica que está perdido e precisa ajuda do gato para retornar para casa.

A consigna para a avaliação do descritor consistia na identificação do conflito desencadeador do enredo. O resultado do diagnóstico indicou que 49% dos alunos

identificaram o conflito da narrativa (piada), mas 51% demonstraram não compreendê-lo.

Pelos erros, é possível inferir que a compreensão da estrutura da narrativa representa dificuldade para a maioria dos alunos que estão no processo de consolidação da alfabetização, mas também é necessário evidenciar que as opções das alternativas não contemplavam, na sua redação, os estágios que estruturam o gênero piada prototípica, o que pode ter causado a dificuldade de identificar a estrutura dessa narrativa e, conseqüentemente, a identificação do conflito.

Também, é relevante considerar que os alunos desconhecem o significado do termo “conflito”, o que ocasionou falha “na compreensão devido a conhecimento linguístico insuficiente” (KLEIMAN, 2013, p. 16).

O *conhecimento linguístico*, como já explicado no capítulo um, é um conhecimento intrassubjetivo referente ao repertório linguístico que todo o sujeito tem. Esse conhecimento compreende o léxico, a semântica, a gramática e a representação da língua. É por meio dele que ocorre a decodificação, a inferenciação dos significados das palavras que é essencial para a compreensão de textos.

### 3.3.12 Tópico I: Descritor 1- Localizar informações explícitas em um texto

Com o propósito de perceber o domínio da capacidade de localização das informações explícitas em textos, elaboramos esta pergunta subjetiva:

12) Por que Seu Manoel decidiu levar o gatinho embora?
--

O conteúdo apresentado por esse descritor avalia a habilidade intrassubjetiva dos alunos localizarem as informações que estão literalmente expressas no texto, seguindo pistas dadas pelo autor. “Para chegar à resposta correta, o aluno deve ser capaz de retomar o texto, localizando, dentre outras informações, aquela que foi solicitada” (BRASIL, 2008, p. 25). Portanto, conforme Saraiva e Rosa (2014) trata-se de uma avaliação da primeira etapa da leitura, a localização de informações

explícitas na linearidade do texto. Assim, nesse descritor é contemplada uma habilidade predominantemente escolar voltada para o letramento global/dominante.

Mesmo sendo mais da metade dos alunos (58%) que souberam localizar informações explícitas no texto, os dados gerados chamaram nossa atenção porque 42% dos alunos erraram a questão. Consideramos ser este um número bem expressivo em se tratando de alunos de 4º ano que, teoricamente, deveriam ter mais domínio sobre essa capacidade, que basicamente exige apenas o ato de decodificar.

3.3.13 Tópico IV: descritor 2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

Este descritor avalia uma habilidade intrassubjetiva de leitura que também se sustenta na intersubjetividade, pois para que o aluno possa reconhecer as diferentes partes interligadas de um texto por meio das repetições ou substituições primeiramente, ele precisa fazer o reconhecimento literal dessas marcas linguísticas no cotexto e depois, estabelecer uma relação de sentido com o contexto que foi empregado.

Nessa perspectiva compreendemos que esse descritor considera os conhecimentos desenvolvidos em letramentos escolares, globais/dominantes.

Com intuito de avaliar a percepção dos alunos em relação à recuperação dos referentes, propusemos a seguinte questão discursiva:

13) As palavras destacadas em “*Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.*” se referem ao \_\_\_\_\_.

O reconhecimento do referente nesta questão recaiu sobre a coesão referencial do texto, que pode ocorrer pelo mecanismo de substituição ou reiteração referindo-se a algo já dito. Como afirma Antunes (2005), “[...] a repetição da palavra funciona como uma espécie de nó que une as pontas da linha que sustenta a continuidade exigida pela própria coerência.” (ANTUNES, 2005, p. 76). Por coesão

*referencial* entendemos o uso de alguns elementos da língua para reforçar ou fazer menção a uma ideia anteriormente exposta ou antecipar o que será dito posteriormente. Antunes (2005) define coesão referencial como “um componente da superfície do texto que faz remissão a outro(s) elemento (s) do universo textual” (ANTUNES, 2005, p. 30).

Observamos que no trecho “*Seu Manuel estava cansado de seu gatinho e decidiu levá-lo embora. Colocou o gato em um saco de pano, jogou-o dentro do carro e levou para bem longe.*”, os pronomes - **lo** e - **o** destacados constituem uma reiteração em um mecanismo de coesão referencial anafórica.

De acordo com Koch (2002), a coesão referencial anafórica é a “[...] relação de correfêrencia ou, no mínimo, de referência, entre elementos presentes no texto ou recuperáveis através de inferenciação [...]” (KOCH, 2002, p. 51). Nesse sentido, espera-se que os alunos identifiquem os pronomes destacados e façam a relação anafórica de retomada do substantivo gatinho.

Quanto a esse conteúdo, observamos que 55% dos alunos conseguiram estabelecer a relação anafórica no fragmento e reconheceram os pronomes com a função de retomar o substantivo gatinho. Os alunos que não conseguiram realizar o processo anafórico para retomar a referência dos pronomes perfazem um percentual de 45% o que significa dizer que ainda estão em processo de construção desse procedimento linguístico, que “trata-se na maioria dos casos, da ativação, dentre os conhecimentos pressupostos como partilhados com o(s) interlocutor(es)” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 132).

### 3.3.14 Tópico I: Descritor 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Este descritor avalia uma habilidade intrassubjetiva sustentada na intersubjetividade, visto que, ao inferir o sentido da palavra ou expressão, o aluno precisa fazer a leitura linear do texto e depois compreender o implícito com base no contexto que “permite ao leitor explorar os múltiplos significados que a palavra ou expressão adquire” (BRASIL, 2008, p. 27).

A questão planejada a seguir avalia habilidades intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura, pois o aluno tem que inferir o sentido de uma expressão empregada na piada.

- 14) A expressão “gato esperto”, que aparece no título do texto, foi empregada com o sentido de que:
- (A) o gato é muito bravo.
  - (B) o gato é muito inteligente.
  - (C) o gato é muito querido.
  - (D) o gato é muito feliz.

As palavras possuem muitos sentidos e assumem diferentes significados nos diferentes contextos, porque “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.109).

Assim, para a compreensão de um texto é fundamental que se compreendam os diferentes sentidos, significados e contextos de utilização das palavras para entender com qual sentido ela foi empregada. Para isso, apenas o domínio do vocabulário dicionarizado não garante uma compreensão dos possíveis sentidos veiculados por uma palavra, sendo necessário que se recorra ao contexto para compreendê-la melhor.

Em relação a essa capacidade de apreender o sentido de uma palavra ou expressão, 84% dos alunos acertaram a questão, demonstrando compreensão do efeito de sentido da expressão “gato esperto”.

Perante esse resultado, concordamos com Simioni e Zago (2014) quando afirmam que “a capacidade de inferir está atrelada às práticas sociais de leitura a que os alunos são expostos e com as quais têm oportunidade de interagir” (SIMIONI e ZAGO, 2014, p.85). Por isso, é papel da escola, como espaço de produção de conhecimento, propor atividades de leitura e escrita dos diferentes gêneros que circulam socialmente, com o propósito de desenvolver capacidades de inferências a partir da interpretação dos aspectos linguísticos e extralinguísticos dos textos.

3. 3.15 Tópico IV: Descritor 12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Para reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, o aluno precisa recorrer à habilidade intrassubjetiva da leitura na “identificação dos recursos coesivos e de sua função [...] lógica-discursivas na construção das idéias” (BRASIL, 2008, p. 49) e habilidades intersubjetivas no reconhecimento de que essa função exerce a construção de sentido entrelaçada ao contexto discursivo.

Deste modo, a habilidade de leitura avaliada nesse descritor compreende principalmente as características do letramento global/dominante, pois a habilidade avaliada neste descritor tem como foco principal a leitura individual que possibilita ao aluno o reconhecimento que “todo texto se constrói a partir de múltiplas relações de sentido que se estabelece entre os enunciados que compõem o texto” (BRASIL, 2008, p. 49).

Para avaliar o respectivo descritor, elaboramos a questão a seguir:

- 15) A palavra destacada em “Então põe ele no telefone para me explicar o caminho de casa, **porque** eu estou perdido!” foi empregada para:
- (A) concluir uma ideia.
  - (B) explicar a ideia anterior.
  - (C) contrariar a ideia anterior.
  - (F) adicionar uma ideia.

Na questão, os alunos precisavam identificar o uso da conjunção “porque” como um elemento sequenciador da coerência do texto, com um valor de conjunção coordenativa explicativa. De acordo com Koch (2002), os mecanismos sequenciadores dos textos são aqueles que fazem “o texto avançar, garantindo-se, porém, a continuidade dos sentidos” (KOCH, 2002, p. 52).

Na frase, a conjunção “porque” foi empregada no sentido explicativo: “Então põe ele no telefone”. Explicação: “estou perdido”.

De acordo com Cereja e Magalhães (2008), as conjunções: *pois, que, porque, porquanto* são conjunções coordenativas explicativas porque têm a função coesiva entre palavras e orações do mesmo valor sintático.

Os alunos que responderam corretamente à questão (33%) demonstraram compreender a expressão selecionada como uma explicação. No conjunto dos alunos (67%) que ainda não compreenderam a conjunção “porque” com uma possibilidade de explicação, 25% consideraram o “porque” com a função de adicionar uma ideia, alternativa (F); 15% atribuíram ao “porque” uma ideia de contrariedade, alternativa (C); 27% compreenderam o emprego do “porque” como conclusão, alternativa (A) concluir uma ideia.

A dificuldade dos alunos para responder à pergunta denota que realmente há um complicador entre a leitura e a compreensão dos elementos linguísticos que compõe o texto, o que dificulta o entendimento do significado atribuído a cada elemento e a construção de sentido para o texto lido.

Questões de leitura com esta estrutura exigem a mediação para que o aluno compreenda o que está sendo solicitado, pois é uma questão complexa para alunos que ainda estão consolidando o processo de alfabetização.

### 3.4 DIMENSÕES DA LEITURA SUBJACENTES AOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL

Ao analisar os descritores da Matriz de Referência (BRASIL, 2008) podemos inferir que são contempladas as dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura, sendo que há descritores que avaliam somente a dimensão intersubjetiva e outros que só avaliam a intrassubjetiva. Contudo, a maioria dos descritores apresenta uma abordagem de inter-relação entre as duas dimensões, o que se destaca como um aspecto positivo, uma vez que as duas dimensões são importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora. Como asseveram Cerutti-Rizzatti, Daga e Dias, “o ato de ler é um ato de interação entre subjetividades, situado no tempo e no espaço, e que demanda ações intrassubjetivas para se consolidar” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 237).

Os descritores que contemplam uma dimensão intrassubjetiva da leitura, conforme nossa compreensão, são: *descriptor D1* (localizar informações explícitas em

um texto) e o *descriptor D7* (identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa), pois tratam da decodificação e leitura linear do texto.

Por outro lado, os descritores que contemplam uma dimensão intersubjetiva da leitura, que “além de provocar a interação autor-texto-leitor, podem possibilitar um olhar mais discursivo para o texto” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 13), segundo nossa interpretação, são os *descritores D5* (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.); *descriptor D9* (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros); *descriptor D10* (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto); *descriptor D11* (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato) e *descriptor D15* (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos).

Os descritores voltados à compreensão do texto e ao reconhecimento das marcas linguísticas usadas para produzir o sentido do texto, compreendem uma dimensão intrassubjetiva da leitura, no entanto, exige do aluno/leitor uma compreensão global do texto para realizar as inferências que são solicitadas. Nesse sentido, ele precisa recorrer à dimensão intersubjetiva, isto é, o aluno/leitor precisa “decodificar o texto, pensar no autor que o produziu, procurando traduzir sua intencionalidade e se colocar na posição de leitor que tem conhecimento de mundo suficiente para interagir com o texto e o autor” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12). Nesse sentido, entendemos que os descritores que apresentam uma relação intrínseca entre a dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva de leitura são: D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D6 (Identificar o tema de um texto); D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados); D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto); D8 (Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto); D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.) e D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

No quadro 5, apresentamos um síntese da análise das dimensões da leitura que são subjacentes aos descritores da Matriz de Referência (BRASIL, 2008).

**Quadro 6** - Síntese das dimensões da leitura: descritores da Prova Brasil

<b>Tópicos</b>	<b>Descritores</b>	<b>Dimensão da leitura</b>
<b>TÓPICO I</b> – Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	Intrassubjetiva
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
	D6 – Identificar o tema de um texto.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Intersubjetiva
	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Intersubjetiva
<b>Tópico II –</b> Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do Texto.	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).	Intersubjetiva
<b>Tópico II –</b> Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do Texto.	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	Intersubjetiva
<b>Tópico III –</b> Relação entre textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	Intersubjetiva
<b>Tópico IV –</b> Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	Intrassubjetiva
	D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
	D12 – Estabelecer relações lógico-	

	discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
<b>Tópico V</b> – Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Intersubjetiva/ Intrassubjetiva
<b>Tópico VI</b> – Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	Intersubjetiva

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Após análise da dimensão da leitura subjacente em cada descritor concluímos que eles se caracterizam por dimensões intersubjetivas e intrassubjetiva. Reconhecê-las é importante, pois

[...] entendemos que cabe aos professores de língua materna empreender uma ação que, partindo da complexidade *intersubjetiva* do ato de ler, toque sua complexidade *intrassubjetiva* – em uma abordagem não dicotômica, mas dialética<sup>33</sup> (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 231, destaque das autoras).

O aluno, no processo cultural da leitura, desenvolve suas capacidades de compreensão leitora, “concebida como resposta aos autores dos textos, como acabamento no delineamento dos sentidos, processo histórico, cultural e socialmente situado, tal qual propõem os estudos de letramento [...]” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 231).

### 3.5 DESEMPENHOS DOS ALUNOS: UM OLHAR PARA OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Como já foi mencionado, empreendemos a geração de dados desta pesquisa por meio de um instrumento diagnóstico: teste de leitura. E agora, nesta seção, baseando-nos na análise dos descritores e questões do teste, apresentamos alguns dados aferidos.

<sup>33</sup> As autoras reconhecem a base *dialógica* e não *dialética* do pensamento bakhtiniano, mas mantém a questão da *dialética* em seus estudos considerando os pressupostos vigotskiano e por compreender que, nessa situação, não se instaura nenhum tipo de contradição teórica.

Para iniciar nossa reflexão, expomos, no quadro 7, a porcentagem de acertos e erros dos alunos na avaliação diagnóstica.

**Quadro 7 - Desempenho dos Alunos na Avaliação Diagnóstica**

<b>Tópicos</b>	<b>Descritores</b>	<b>Nº Questão</b>	<b>% acertos</b>	<b>% erros</b>
<b>TÓPICO I –</b> Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	12	58%	42%
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	14	84%	16%
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	03	89%	11%
	D6 – Identificar o tema de um texto.	05	62%	38%
	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	09	30%	70%
<b>Tópico II –</b> Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do Texto.	D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).	02	23%	77%
	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	01	93%	07%
<b>Tópico III –</b> Relação entre textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.	07	69%	31%
<b>Tópico IV –</b> Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	13	55%	45%
	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	11	49%	51%
	D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	08	73%	27%
	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	15	33%	67%
<b>Tópico V –</b> Relação entre recursos	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	10	34%	66%
	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da	04	24%	76%

expressivos e efeitos de sentido	pontuação e de outras notações.			
<b>Tópico VI –</b> Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	06	82%	18%

Fonte: Dados gerados pela pesquisadora

Observando os dados apresentados no quadro 4, podemos concluir que os alunos acertaram acima de 50% as questão que avaliavam os descritores ilustrados nos quadros a seguir:

**Quadro 8 -** Descritores com mais de 50% de acertos

<b>Dimensão intersubjetiva da leitura</b>	<b>Dimensão intrassubjetiva da leitura</b>	<b>Dimensão Inter e intrassubjetiva da leitura</b>
D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos. D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Descritor D8 – Estabelecer a relação causa/ consequência entre partes e elementos do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os descritores com o maior percentual de erros foram:

**Quadro 9 -** Descritores com menos de 50% de acertos

<b>Dimensão intersubjetiva da leitura</b>	<b>Dimensão intrassubjetiva da leitura</b>	<b>Dimensão Inter e intrassubjetiva da leitura</b>
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato; D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.);	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de

		sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Analisando os dados demonstrados nos quadros 7, 8 e 9 foi possível depreender que a maioria dos alunos consegue resolver questões que avaliam o **Tópico I** (Procedimentos de leitura). Há, nesse tópico, um predomínio de descritores que contemplam as dimensões intersubjetiva/intrassubjetiva da leitura, visto que além da decodificação, o aluno/leitor precisa depreender os implícitos por meio da habilidade de realizar a localização de informação, inferenciação e distinções que são importantes para a compreensão do texto. “Assim, a leitura do texto busca ir além da linearidade, vasculhando os implícitos do texto, considerando o contexto dos participantes da interação” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 13). Desse modo, são requeridas do aluno/leitor capacidades cognitivas e linguísticas para a compreensão do texto.

O descritor que os alunos apresentaram maior dificuldade para ler foi D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato). O índice de erro (70%) foi acentuado. Todavia, quando se analisa o descritor, aparentemente, não apresenta grande complexidade, uma vez que se trata de “entender como determinada palavras, expressões e organizações sintáticas apontam semanticamente para a manifestação de um fato ou de uma opinião” (HOPPE, SWIDERSKI e COSTA-HUBES, 2014, p. 292). No entanto, esse reconhecimento exige uma capacidade de análise crítica que alunos do 4º ano, ainda em fase de consolidação do processo de alfabetização, não desenvolveram.

Portanto, esta capacidade deve ser trabalhada por meio da leitura de diferentes gêneros, de forma que o professor, leitor mais experiente, possa sinalizar/trabalhar/indicar para os alunos o que são fatos e o que são opiniões referentes aos fatos.

Conforme Costa-Hübes (2015), esse descritor exige uma compreensão discursiva do texto, porque é uma compreensão construída a partir das ações que fazemos com a linguagem que provoca o relato e também a opinião em determinadas situações. Logo, “são as experiências vividas e os discursos

construídos e/ou ouvidos/lidos que nos permitirão tal reconhecimento” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 14).

Conforme a autora, o atendimento a esse descritor exige do leitor mais que a decodificação e a inferenciação do texto, pois é preciso relacionar o que está dito/escrito com outros discursos lidos e vivenciados. Compreendemos, assim, que esse descritor empreende um grau de dificuldade para o qual alunos de 4º ano ainda não estão preparados.

No **Tópico II**, observamos que conforme o título do tópico “Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto” (BRASIL, 2008, p. 22) subtende-se que serão apresentados, nesse tópico, descritores que avaliam o reconhecimento do contexto de produção do gênero, porém os descritores propostos avaliam apenas a identificação da finalidade do gênero e a interpretação das diferentes linguagens empregadas em gêneros multimodais. Esse recorte pode ser considerado como uma abordagem reducionista dos gêneros discursivos, pois, ao limitar a avaliação para apenas duas especificidades do gênero, reduz-se a possibilidade de o aluno/leitor demonstrar o que domina sobre as outras especificidades que o compõem.

A análise dos resultados aponta que os alunos dominam a capacidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (D9), no entanto, o D5 (interpretação de texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.) teve um percentual de 77% erros.

Analisando esses dados, podemos inferir que o descritor D5 tem uma inter-relação com a dimensão inter e intrassubjetiva da leitura, pois se reporta a gêneros da multimodalidade, que exige a capacidade de leitura das marcas linguísticas e dos componentes gráficos (imagens, *layout*, símbolos e etc.) presentes no texto e a associação com outras situações de uso. Isso exige capacidade de agenciar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais essenciais para a produção de sentidos, conforme defendem Koch e Elias (2013) além, da realização de inferências. Contudo, é possível notar que, mesmo sendo intensa a leitura dos gêneros multimodais fora do contexto escolar, ainda são insuficientes as capacidades de leitura dos alunos em relação a esses gêneros. Desse modo, é

necessário, e urgente, desenvolver um trabalho sistematizado que considere as modalidades semióticas como construtoras de sentidos nos textos.

Outro aspecto relevante que observamos em relação a esse descritor (D5), é que ele avalia um procedimento de leitura. Nesse caso, seria mais adequado se estivesse entre os descritores do tópico I, voltados para avaliação das habilidades procedimentais do ato de ler.

No **Tópico III** (Relação entre Textos), o percentual de acerto foi de 69% revela que os alunos estão em processo de sistematização da capacidade de reconhecer o tema de texto.

No **Tópico IV** (Coerência e Coesão no Processamento do Texto) entendemos que a redação do D7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa) pressupõe que duas habilidades devem ser avaliadas: a identificação do conflito e/ou os elementos constituintes dos textos predominantemente narrativos. Nesse caso, ao elaborar o instrumento de avaliação foi necessário optar por uma das capacidades, ou, tínhamos, também, a possibilidade de elaborar uma questão para cada item sugerido, dado que são leituras intrassubjetivas importantes para a compreensão de textos narrativos. Optamos por avaliar apenas uma das capacidades: a identificação do conflito gerador do enredo. Em relação à habilidade avaliada, os alunos encontraram dificuldades de reconhecer o conflito gerador do enredo, mas as alternativas apresentadas na questão não correspondiam a todas as partes da narrativa, o que pode ter sido um complicador para os alunos identificarem o conflito.

Referente ao **Tópico V** (Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido), o D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações) merece destaque, uma vez, que corresponde a 76% de erros. Como podemos ver, os alunos deveriam reconhecer os sinais de pontuação como recurso construtor de sentido do texto. Portanto, o que está em jogo é a capacidade de realizar uma leitura intrassubjetiva apoiada na intersubjetividade, posto que, “o leitor precisa interagir com o texto e com o autor para, em um diálogo com seus conhecimentos linguísticos e com suas experiências leitoras, atender ao que lhe é solicitado naquela análise linguístico-discursiva” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 12).

No que se refere ao **Tópico VI** (Variação Linguística), também observamos uma incongruência entre o título e o descritor, pois ao ler “variação linguística” compreendemos que serão avaliados aspectos envolvidos nas variedades linguísticas e os seus “significados políticos e sociais dos discursos” (GOULART, 2010, p. 451) que possibilitam a construção de sentidos dos enunciados em relação com seu contexto de produção. Contudo, o descritor sugerido para avaliação é apenas um e se refere à identificação do locutor e interlocutor do texto, o que causa reducionismo do tópico, uma vez que,

[...] As variedades linguísticas são decorrentes de diversos fatores como: geográficos, sociológicos, históricos e inclusive técnicos. E são esses fatores que possuem influência na forma que pronunciamos determinadas palavras, deixando bem claro que a região pertencemos (variação técnica) e, por fim, a que grupo social fazemos parte (variação social) (SWIDERSKI, PEDRO e HOPPE, 2014, p. 280).

Também, compreendemos que o reconhecimento dos interlocutores envolve o contexto de produção do gênero discursivo, assim, seria mais adequado que esse descritor estivesse entre os descritores do tópico II, que está mais próximo do contexto de produção e dos elementos constituintes dos gêneros.

Após a análise detalhada dos tópicos, descritores e questões, constatamos que, ao adotar os descritores da Prova Brasil como critério do diagnóstico avaliamos dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura, visto que, são dimensões subjacentes à avaliação. Também foi possível verificar que essas dimensões de leitura são contempladas de forma não dicotômicas, uma vez que ocorrem em uma abordagem que não desconsidera os aspectos sociocognitivos da linguagem e uso dos recursos da materialidade linguístico-textual, como a referenciação, inferenciação, localização de informação e agenciamento de conhecimentos prévios, que estão a serviço da dimensão intersubjetiva e “nos faz situá-lo na interface entre as dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva*” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 231).

Compreendemos que essa abordagem teórica é profícua para o trabalho pedagógico, pois contempla uma leitura discursiva que se sustenta no estudo do gênero discursivo, no sentido de que a leitura ultrapasse o contexto e explore o contexto de produção, que considera também a análise linguística na compreensão

de como os “recursos lexicais e gramaticais são agenciados em favor dos projetos de discurso dos autores, seguramente papel do professor de língua materna na formação de leitores” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 231).

Partindo desses pressupostos retornamos ao aporte teórico que sustenta nossa pesquisa citando, novamente, Bakhtin (2011) que diz que

O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente e precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Desse modo, se compreende que as práticas de ensino da leitura devem ser orientadas no propósito de auxiliar o aluno/leitor a desenvolver-se, tornar-se um leitor competente. Para isso é importante considerar e trabalhar com peculiaridades estruturais comum de cada enunciação, assim como, também é importante reconhecer a complexa relação intersubjetiva do sujeito que influencia a formação da intrassubjetividade da produção de enunciados e do ato de ler.

Em relação às concepções de letramento que estão implícitas nos tópicos, descritores e questões, percebemos uma predominância do letramento global/dominante e, como explicam Baltar e Bezerra (2014), a escola é a instituição legitimada para a promoção dos letramentos globais/dominante. E, assim, como eles, não desconsideramos a relevância desse letramento, desde que não apaguem os locais/vernacular.

Todavia, mesmo que haja limitações nos tópicos, descritores e lacunas no instrumento elaborado, compreendemos que várias das capacidades avaliadas são importantes para o período de escolarização focado e podem direcionar o planejamento de atividades de leitura que considere a língua em uso, contemplando a leitura como uma atividade discursiva que possibilita a efetiva participação do sujeito nas práticas sociais.

Após análise do instrumento de avaliação concluímos que as atividades de leitura planejadas por nós devem contemplar, com maior ênfase, os descritores:

- ✓ D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato);
- ✓ D5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.);
- ✓ D7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa);
- ✓ D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.);
- ✓ D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados);
- ✓ D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Porém, ressaltamos que os outros descritores também deverão ser contemplados, pois são capacidades de leitura necessárias para a compreensão do texto. Como as atividades de leitura são direcionadas para alunos do 4º ano, que ainda estão em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, consideramos importante trabalhar com todos os descritores e em processo de mediação.

Através das análises e estudo realizado, entendemos que os conteúdos voltados para a aprendizagem da leitura não devem ser trabalhados somente com o objetivo de melhorar o desempenho nas avaliações, mas também para o desenvolvimento de habilidades que colaboram com o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que “parece notório que inúmeros estudantes brasileiros têm dificuldade para lidar com o que chamamos aqui de dimensão intrassubjetiva da leitura” (CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014, p. 231).

Nesse sentido, as Atividades de Leitura que apresentamos tem como objetivo trabalhar uma proposta de ensino que considere a *intersubjetividade* do ato de ler, sem desconsiderar a *intrassubjetividade*, com a perspectiva de contribuir com a compreensão leitora dos alunos, em uma abordagem que relacione os letramentos vernaculares e dominantes, propiciando o estudo dos gêneros nas suas diferentes especificidades. O que esperamos é que seja feito a mediação do aprendiz com o objeto do conhecimento, contemplando a dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva da leitura em uma relação de interface, sem perder de vista os sentidos, o processo histórico, cultural e social, como é proposto pelos estudos do letramento.

Assim, após ter demonstrado os resultados e análise do teste de leitura passamos para o quarto capítulo deste estudo, no qual apresentamos uma proposta de atividades de leitura, que a nosso ver, contempla as dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura em consonância com a perspectiva cultural da leitura e os estudos do letramento.

## CAPITULO IV

### ATIVIDADES DE LEITURA: EM BUSCA DA COMPREENSÃO LEITORA

Aos 82 anos, Maria não perdeu a vontade de voltar a ler e escrever. De pegar o fio perdido da letra. Maria jamais esqueceu o sonho de conviver com o texto escrito. Que representações Maria deve ter sobre o mundo da escrita? Por que Maria não desistiu ainda de ler? O que foi plantado de positivo em Maria que a fez se manter ligada de tal forma àquela fugaz conquista? São perguntas que talvez consigamos responder, mas que nos mostram que temos a obrigação ética de contribuir para que outras Marias possam exercer o direito de ler e escrever livremente.

Elizabeth D' Angelo Serra

E nós, professoras, trabalhadoras da educação, como podemos contribuir na realização do sonho de ler de outras tantas Marias? Muitos são os desafios que encontramos para realizar o nosso trabalho e um deles, talvez o maior, é o de planejar situações de ensino da língua que envolva os alunos nas atividades propostas, de modo que contemplem uma concepção de língua que contribua com a sua aprendizagem e desenvolvimento. Estes, por sua vez, são sujeitos que precisam recorrer a instrumentos produzidos historicamente pela humanidade. Portanto, trata-se de sujeitos historicizados, constituídos nas relações intersubjetivas (GERALDI, 2010).

E, ainda, precisamos pensar que como “professoras, interlocutoras mais experientes, incidimos sobre as representações de mundo de nossos alunos” (CERUTTI-RIZZATTI e IRIGOITE, 2015, p. 256). Assim, por meio de atividades pedagógicas que constituem os diferentes eventos de letramento, temos a incumbência de possibilitar variadas práticas de letramento, com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura, com foco na formação de leitores proficientes.

Nesse sentido, trata-se de planejar atividades de leitura que contemplem práticas de letramento vivenciadas pelos alunos, portanto, com enfoque na concepção de leitura como processo cultural e social, que dialoga com a filosofia de linguagem bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2009; BAKHTIN, 2011), com a psicologia da linguagem de Vigostki (2009) e a antropologia de linguagem dos

estudos do letramento, considerando as dimensões intersubjetivas e intrassubjetiva da leitura (DIAS, 2012; CERUTTI-RIZZATTI, DAGA e DIAS, 2014).

No caso desta pesquisa, pretendemos, além de discutir os resultados da avaliação diagnóstica elencados anteriormente, elaborar atividades de leitura em interface com um dos questionamentos que fizemos ao traçarmos o problema da investigação: *Que proposição(ões) didática(s) é(são) possível(is) apresentar com vista à superação dessas dificuldades?* Com o propósito de responder a esse questionamento, apresentamos, neste capítulo, atividades de leitura, articulando com descritores que os alunos, sujeitos da pesquisa, encontraram mais dificuldade para ler e compreender na avaliação diagnóstica que foi objeto de análise no terceiro capítulo desta pesquisa.

Para tanto, este capítulo está estruturado em 2 seções. Na primeira seção fazemos uma breve apresentação do encaminhamento da proposta de atividades de leitura, em seguida, apresentamos as atividades de leitura.

#### 4.1 UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LEITURA

Conforme aponta Martins, “certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele (MARTINS, 2012, p. 15). Assim como já apontamos em capítulos anteriores, compreendemos a leitura em relação a seu caráter cultural e social, o que significa dizer que aprender a ler tem sentido quando lemos o nosso contexto de interação e a partir dele.

Estamos aqui defendendo uma prática que se tornou basicamente uma exigência da sociedade grafocêntrica em que estamos inseridos, pois realizamos inúmeras atividades de interações no cotidiano que requerem habilidades de leitura.

Se perguntamos quantos textos escrevemos hoje e, em seguida, quantos textos lemos, com certeza vamos perceber que lemos muito mais do que escrevemos. Ler tornou-se um ato automático, pois estamos em contato constantemente com os mais diversos gêneros do discurso, que se organizam tanto na linguagem verbal, como não verbal e com diferentes funções sociais (RODRIGUES, 2005).

Ler é produzir sentidos por meio das muitas vozes que se intercalam em um texto. Ler é negociar possíveis compreensões através do contexto de produção e composição lexical empregados pelo autor. Todavia, é o leitor que costura enunciados e diversos conhecimentos na produção de sentidos e significações para o texto lido. Para Geraldi,

*Esta produção de significações, é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 1988, p. 81, destaque do autor)*

Diante disso, compreendemos que trabalhar com o ensino e a aprendizagem da leitura em sala de aula é muito mais do que decodificar a mensagem do texto ou decifrar o que o autor está querendo dizer. É trabalhar com o ensino e aprendizagem das diferentes práticas de leitura no campo escolar, “dar conta das múltiplas faces que a leitura carrega – é (re)conhecer a dimensão intersubjetiva e, por implicação, a dimensão intrassubjetiva do ato de ler” (DIAS, 2012, p. 149).

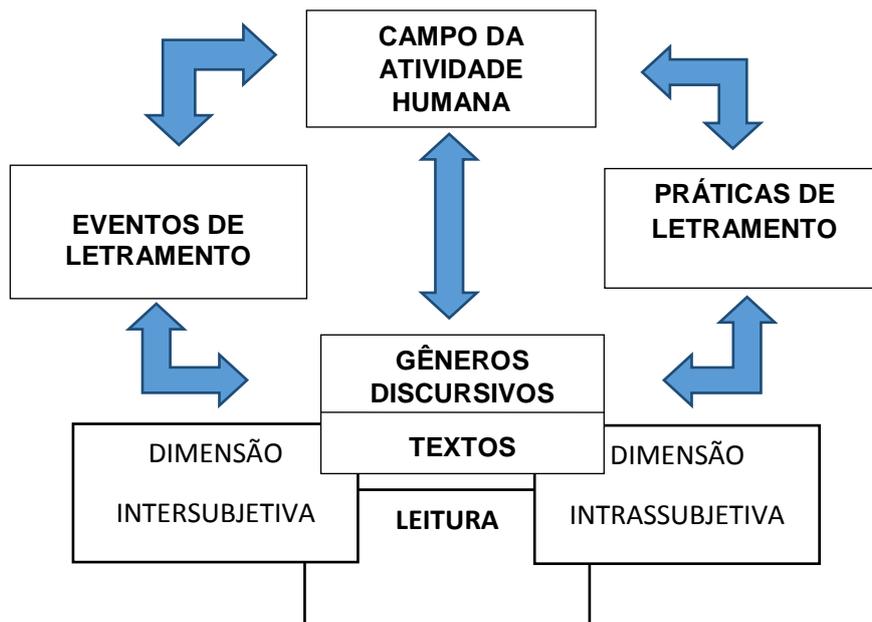
Assim, entendemos que o ensino da leitura precisa ser planejado de forma que possibilite aos alunos o desenvolvimento “da sua capacidade de interação por meio da modalidade escrita, potencializando a compreensão textual e a (co)produção de sentidos” (DIAS, 2012, p. 149).

Planejar proposta didática nesta perspectiva demanda criar situações de intermediação partindo do conhecimento já sistematizado pela criança, “o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2009, p. 95-96), atuando decisivamente sobre aquilo que a criança ainda não se apropriou. Nesse sentido, consideramos que a avaliação diagnóstica “se constitui num importante instrumento avaliativo que contribui para diagnosticar o conhecimento que o educando já adquiriu da língua” (AMOP, 2010, p. 123).

Após o diagnóstico do que precisa ser retomado, trabalhado e sistematizado é o momento de pensar em práticas de leitura que são realizadas em eventos de letramento, que permeiam os campos de interação dos alunos; planejar atividades

que contemplem os enunciados dos diferentes gêneros do discurso, em confluência com concepção teórica das dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva da leitura. Por meio da figura 01 tentamos representar a inter-relação das interfaces da leitura descritas no processo do planejamento da proposta didática.

**Figura 3** - Representação da inter-relação das interfaces da leitura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Queremos expressar, por meio dessa figura, que nos diferentes campos de atividades humanas se produzem muitos gêneros discursivos, divulgados por meio dos textos que circulam socialmente; assim como ocorrem eventos e práticas de letramentos que, por sua vez, estão imbricados com os gêneros, pois precisam deles para manifestação da linguagem. Os gêneros chegam até nós por meio de nossas vivências e inserções em eventos e práticas de letramento. Logo, produzimos e lemos textos dos mais diferentes gêneros, conforme a necessidade de interação estabelecida. A leitura, nesse âmbito social, requer ações intersubjetivas e intrassubjetivas, pois o processo de formação leitora é permeado por essas duas dimensões. Logo, ensinar a leitura considerando tais aspectos significa considerar, como ponto de partida, os campos sociais de atividade humana e, relacionadas a eles, pensar nas práticas e eventos de letramento e nos gêneros discursivos como elementos propulsores do ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de contemplar esses elementos, vamos expor aqui uma proposta didática a título de exemplificação de atividades que acreditamos que possibilitam o ensino da leitura como delineado na figura 3, nas discussões apresentadas e defendidas. Como optamos por planejar uma proposta com atividades norteadoras para o ensino da leitura, não a apresentamos de forma fechada e nem abordamos proposições plausíveis para análise, pois tais atividades não foram aplicadas no decorrer da pesquisa.

Procuramos elaborar, então, um encaminhamento didático pautado nas inter-relações entre o enfoque teórico e a análise do diagnóstico particularizado nos capítulos anteriores, com foco na leitura de textos pertencentes a gêneros discursivos tais como: propaganda, anúncio publicitário, história infantil e reportagem que representam práticas de leitura de eventos sociais e comerciais.

#### 4.2 ATIVIDADES DE LEITURA: DIVERSOS GÊNEROS, DIVERSAS LEITURAS

Elaboramos as atividades de leitura a partir dos gêneros propaganda, anúncio publicitário, história infantil e reportagem visando trabalhar atividades de compreensão leitora com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, com o propósito de explorar a dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva da leitura.

As atividades que exploram os aspectos intersubjetivos da leitura se organizam em torno do contexto de produção e dos seguintes descritores da Matriz de Referência (BRASIL, 2008):

- D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.);
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das

condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.

Para elaboração das atividades relacionadas a dimensão intrassubjetiva da leitura, pautamo-nos nas habilidades requeridas nos descritores:

- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

Como já mencionamos anteriormente, há descritores em que as dimensões intersubjetivas e intrassubjetiva estão imbricadas. A compreensão do texto depende da capacidade de usar as habilidades que são constituintes das duas dimensões. Esses descritores são:

- ✓ D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- ✓ D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- ✓ D6 – Identificar o tema de um texto.
- ✓ D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- ✓ D8 – Estabelecer a relação causa/ consequência entre partes e elementos do texto.
- ✓ D12 – (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.).
- ✓ D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- ✓ D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Embora todos os descritores são explorados de alguma forma, nosso foco, mais especificamente, recai para os descritores D5 (Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso, tais como propagandas, quadrinhos, fotos etc.), D7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa) e D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.).

Assim, baseadas nessa distribuição dos descritores e nas especificidades de cada gênero, organizamos as atividades de leitura que apresentamos nas subseções a seguir.

É importante salientar que as atividades propostas não seguem o padrão da Prova Brasil, mas tem um enfoque nas dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas com cunho discursivo, interativo e linguístico-discursivo de leitura.

#### 4.2.1 Leitura de textos do campo publicitário

No dia 11 de outubro de 2015 aconteceu uma feira de trocas de brinquedos no lago municipal de Toledo, Paraná. A divulgação do **evento de letramento** (STREET, 2014) ocorreu por meio de uma propaganda que circulou na *Internet*, pela rede social (*facebook*), caracterizando uma **prática de letramento** (STREET, 2014), que compreendemos como um gênero que faz parte dos letramentos **locais/vernacular** (STREET, 2003), e que é produzido no campo de atividade humana reconhecido como publicitário (BAKHTIN, 2009).

Considerando as atividades de leitura para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, e as especificidades do projeto de dizer do gênero propaganda, selecionamo-lo para elaboração das atividades da proposta didática. A seguir, apresentamos a propaganda e as atividades propostas para a leitura desse gênero.

##### 4.2.1.1 Leitura do Gênero Propaganda

### LEITURA

Leia o texto que foi publicado na internet, em uma rede social, reflita sobre suas informações e depois responda às questões.

Figura 4 – Gênero propaganda



Disponível em: <https://www.facebook.com/maternaltoledo/photos/>. Acesso em 05/out/2015.

## DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA LEITURA

- 1) Toda propaganda tem um público em vista. A qual público se dirige essa propaganda?

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

- 2) Onde é que esse tipo de texto é produzido normalmente?
- (A) Na escola.
  - (B) Na igreja.
  - (C) Nas agências de publicidades.
  - (D) Nas agências dos trabalhadores.

Questão que extrapola os descritores.

5) O texto foi publicado em:

- (A) um jornal.
- (B) uma revista.
- (C) uma rede social.
- (D) um blog.

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

6) Você tem acesso a *redes sociais*? Quais?

7) Você sabe qual a idade mínima para ter acesso a uma rede social? Por quê?

Questões que extrapolam os descritores.

8) Nas propagandas, geralmente há uma frase em destaque, que chama mais atenção dos leitores. Na propaganda lida, qual é a frase em destaque? Por que ela está destacada?

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.  
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

9) Normalmente, as propagandas apresentam muitas cores a fim de chamar a atenção de seu interlocutor. Mas, nesta propaganda, observa-se que predomina o uso de duas cores. Quais são as cores que predominam na propaganda? Por quê?

D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

10) Para atrair o leitor, as propagandas costumam usar recursos visuais. Entre os recursos visuais utilizados na propaganda lida, qual se destaca?

11) Observe esta imagem utilizada na propaganda:



D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

12) Você já viu este símbolo em outro lugar? O que ele representa? E o que representa nesta imagem?

13) No texto encontramos o trecho “[...] *venha participar desse exercício de consumo consciente*”. O que significa a expressão “exercício de consumo consciente”?

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

14) Na propaganda o que mais lhe chamou atenção? Por quê?

Questões que extrapolam os descritores.

15) Essa propaganda lhe convence? Por quê?

16) Com qual finalidade as propagandas são produzidas?

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

### **DIMENSÃO INTRASSUBJETIVA DA LEITURA**

- 1) O evento divulgado na propaganda é:
- (A) uma feira para vender ou trocar produtos agrícolas.
  - (B) uma feira para doar ou trocar produtos agrícolas.
  - (C) uma feira para vender ou trocar brinquedos.
  - (D) uma feira para doar ou trocar brinquedos.

D1 – Localizar informações explícitas em um texto

2) Quando a feira foi realizada?

3) Em que local a feira aconteceu?

### **DIMENSÃO INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA DA LEITURA**

1) O que você compreende por “feira e troca de brinquedos”?

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

2) A feira de troca de brinquedos foi organizada por quem? Você conhece estes grupos?

D1- Localizar informações explícitas em um texto

3) Em que horário aconteceu a feira de troca de brinquedos? Ele representa qual parte do dia?

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.  
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

4) Em que dia da semana a feira de troca de brinquedo aconteceu e por que foi escolhido esse dia da semana para fazer a feira?

5) Reflita sobre o seguinte trecho da propaganda.

Sabe aquele brinquedo que não é mais novidade pro seu filho? Bom, ele pode ser uma novidade pra outra criança!

5.1) Em qual das frases podemos encontrar uma opinião?

(A) “Sabe aquele brinquedo que não é mais novidade pro seu filho?”

(B) “Bom, ele pode ser uma novidade pra outras crianças!”

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

5.2) Na frase, “Bom, ele pode ser uma novidade pra outra criança”? A palavra “ele” se refere a quê?

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

5.3) Na frase, “*Sabe aquele brinquedo que não é mais novidade pro seu filho?*”, que sinal de pontuação foi empregado? O que esse sinal indica?

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

5.4) Na mesma frase, a expressão usada “pro seu filho”, se refere a quem?

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

5.5) No fragmento analisado, foi usado as expressões “pro” e “pra”. É adequado usar essas expressões nesse contexto? Justifique sua resposta.

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.  
continuidade de um texto.

6) Nas propagandas é frequente o emprego de verbos. Por meio deles, o leitor é estimulado a realizar certas ações, como participar, limpar, votar, ensinar, doar etc. Leia o trecho copiado da propaganda lida e destaque os verbos presentes nele.

Junte brinquedos que não façam mais sucesso com seu pequeno e venha participar desse exercício de consumo consciente.

6.1) Quais foram os verbos destacados?

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

6.2) Em se tratando do gênero propaganda, os verbos que você destacou foram empregados com o sentido de:

- (A) pedido.
- (B) ordem.
- (C) conselho.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

7) No mesmo fragmento, a quem se refere a expressão “*seu pequeno*”?

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

8) As propagandas geralmente tentam convencer o público, apresentando um ou mais **argumentos**, isto é, motivos, razões, para alguém participar de um evento, de uma campanha ou de uma manifestação. Na propaganda lida, qual é o principal argumento direcionado aos pais?

Questões que extrapolam os descritores.

9) Que tal organizar uma feira de troca de brinquedos na escola? Ela pode ser realizada na própria sala de aula, na biblioteca ou em outro local.

10) Divulgue a feira. Para isso, produza textos pertencentes a gêneros discursivos que possibilitem a divulgação (convite, folder, panfleto ou outro). Depois faça-os circularem nas redes sociais e espaços da comunidade que haja bastante movimentação de pessoas.

#### 4.2.1.2 Leitura do gênero anúncio publicitário

### LEITURA

Leia o texto o que foi publicado na Superinteressante julho 2000 e depois responda as questões.

Figura 05 – Texto 2: Gênero anúncio publicitário

***Nenhuma coruja perdeu o sono por causa dos nossos lápis.***

A Faber-Castell é líder mundial na fabricação de lápis a partir de madeira plantada. Ela tem as maiores áreas de plantações de madeira do mundo para a fabricação de lápis e é a única empresa a usar madeira plantada em toda a sua produção de Lápis de Cor e Lápis Grafite.



Assim, ela produz a matéria-prima de que precisa preservando a fauna e a flora nativas. O respeito pela natureza é, e sempre foi, a filosofia de trabalho da Faber-Castell. Afinal, uma empresa sempre dedicada à educação só poderia mesmo dar uma lição de ecologia.



**FABER-CASTELL**  
Sua companhia para escrever, desenhar e pintar.

Superinteressante: julho, 2000. (com adaptações).

## DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA LEITURA

1) Qual é a marca do lápis que o texto está divulgando? Você conhece os produtos desta marca?

2) Em que campo (contexto social) esse tipo de texto é produzido normalmente?

- (A) Escolar.
- (B) Familiar.
- (C) Publicitária.
- (D) Jornalística.

3) O texto foi publicado em:

- (A) um jornal.
- (B) uma revista.
- (C) uma rede social.
- (D) um blog.

4) Quando este texto foi publicado?

5) O que representa a imagem da coruja pousada sobre o lápis?

- (A) Que a coruja e outros animais não têm onde ficar.
- (B) Que a coruja e outros animais vivem na mata ciliar.
- (C) Que a coruja e os animais são protegidos pela Faber Castell.

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

6) Por que são produzidos anúncios publicitários?

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

7) A qual público ele se destina?

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

### DIMENSÃO INTRASSUBJETIVA DA LEITURA

1) Qual é o slogan deste texto?

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

2) Qual a filosofia de trabalho da Faber Castell?

### DIMENSÃO INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA DA LEITURA

1) Observe o trecho:

*“[...] é a única empresa a usar madeira plantada em toda a **sua** produção de Lápis de Cor e Lápis Grafite.”*

1.1) Por que as expressões Lápis de Cor e Lápis Grafite estão com letra maiúscula?

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

1.2) A palavra destacada em nesse trecho se refere a:

- (A) madeira.
- (B) mata.
- (C) coruja.
- (D) empresa.

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

2) Assim como nas propagandas, o anúncio publicitário, geralmente tem uma frase em destaque. No anúncio lido, a frase em destaque é: “Nenhuma coruja perdeu o sono por causa dos nossos lápis.” O que podemos entender com essa frase?

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

3) A expressão “**lição de ecologia**”, que aparece no final do texto, significa que:

- (A) A Faber Castell ensina como cuidar das florestas e da fauna.
- (B) A Faber Castell ensina como transformar madeira.
- (C) A Faber Castell ensina a fabricar lápis.
- (D) A Faber Castell ensina como cuidar das corujas.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

4) Observe a pontuação utilizada no slogan: “*Sua Companhia para escrever, desenhar e pintar*”. A vírgula foi empregada para:

- (A) separar uma explicação.
- (B) separar palavras de uma enumeração.
- (C) fazer uma pausa na leitura.
- (D) facilitar a leitura.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

5) De acordo com o anúncio publicitário, por que a empresa Faber Castell não prejudica o meio ambiente?

6) No anúncio tem informações de que a empresa anunciada produz a matéria-prima utilizada na fabricação de seus produtos. Como é realizada essa produção?

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

#### 4.2.1.3 Leitura do gênero história infantil

A atividade de leitura com o gênero história infantil ocorre no **evento** de letramento aula (CERUTTI-RIZZATTI, 2015), no **campo escolar** caracterizando-se **com uma prática dos letramentos globais/dominante**, mediada pela leitura da história infantil “Dormir fora de casa”, de Ronaldo Simões Coelho. Selecionamos esse texto do gênero, porque sua temática trata de questões do entorno social e pessoal do leitor.

### LEITURA

O texto que você vai ler foi publicado na internet, em um blog de atividades pedagógicas. Ele é um texto de um livro de literatura infantil. Provavelmente, na biblioteca da sua escola tem esse livro. Se tiver você pode emprestar para ler, pois eu recomendo. Ele é muito bom!

## Dormir fora de casa

Ronaldo Simões Coelho

A menina ficou entusiasmada com o convite. Ia passar o dia na casa da colega e dormir fora de casa pela primeira vez.

Preparou a bagagem. Encheu uma sacola, que a mãe examinou. Havia camisola, escova de dente, brinquedos. A mãe tirou umas coisas e colocou outras.

Bem feliz, carregando sua boneca preferida, a menina partiu.

Passou um dia muito bom. Brincaram de casinha, de escola, de macaco-disse. Pularam corda, viram desenho animado na televisão. Tomaram sorvete, tomaram banho.

A noite foi chegando...

Dormir fora de casa não estava lhe parecendo, agora, tão bom como havia pensado. Estava com vontade de chorar. Ficou meio triste. Meio sem graça. Queria sua cama, suas coisas. Fez uma carinha boa e pediu:

— Posso telefonar para minha mãe?

Mamãe havia saído. O jeito era aguentar firme.

Distraiu-se com os brinquedos.

O sono chegou devagarinho. Dormiu abraçada à sua boneca, falando baixinho no seu ouvido:

— Pode dormir sossegada, que eu estou aqui com você.

Disponível em: <http://materialdidaticopedagogicos.blogspot.com.br>. Acesso em: 11/nov/2015.

## DIMENSÃO INTERSUBJETIVA DA LEITURA

1) Quem é o autor do texto que você leu?

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

2) Você conhece outras histórias infantis ou outras obras desse autor? Quais?

Questões que extrapolam os descritores e exploram o gênero quanto ao seu contexto de produção.

3) O autor desse texto é um importante escritor de livros para crianças. Pesquise sobre ele, acessando os sites:

<http://www.ftd.com.br/noticias/entrevista-ronaldo-simoes-coelho/>

<http://www.descubraminas.com.br/Cultura/EntrevistaDetalhe/>

Após a leitura, anote em seu caderno as informações mais importantes que você descobriu sobre Ronaldo Simões Coelho.

4) Este texto foi publicado em um blog. Você sabe o que é um blog? Explique.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

5) Por que são produzidos e publicados textos do gênero história infantil?

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

6) Quem geralmente lê textos do gênero história infantil?

(A) adultos.

(C) jovens.

(D) crianças.

(E) adolescentes.

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

7) Os textos do gênero história infantil são produzidos por qual campo (esfera social)? Assinale as alternativas correta:

(A) religiosa.

(B) familiar.

(C) literária.

(D) jornalística.

Questões que extrapolam os descritores e exploram o gênero quanto ao seu contexto de produção.

## DIMENSÃO INTRASSUBJETIVA DA LEITURA

- 1) Quem é o narrador do texto?
- 2) Qual o fato marcante que dá início à história narrada?

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.  
D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

- 3) Como estava a menina quando partiu para a casa da colega?

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

- 4) Em qual parágrafo do texto é possível perceber um conflito?

- 5) No final da história, há resolução do conflito? Qual é a resolução?

- 6) No final da história, que frase demonstra que o conflito foi resolvido?

- 7) Você daria outro título para o texto? Qual?

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

## DIMENSÃO INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA DA LEITURA

- 1) Esse texto conta a história de uma criança que:  
(A) dorme fora de casa pela primeira vez.  
(B) que recebe o convite de uma colega para brincar.

D6 – Identificar o tema de um texto.

- (C) já sabe preparar sua bagagem.
- (D) conversa com sua boneca.

2) Observe o trecho:

01 “Preparou a **bagagem**. Encheu uma sacola, que a mãe **examinou**. Havia  
02camisola, escova de dente, brinquedos. A mãe tirou umas coisas e colocou  
outras.”

2.1) Você sabe o que significam as palavras destacadas no trecho? Se não, pesquise em um dicionário e escreva o significado.

(linha 01)

2.2) Agora, reescreva o trecho usando sinônimo para as palavras destacadas.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

3) Por que a mãe da menina retirou de sua bolsa alguns objetos?

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

4) Na frase, “Havia camisola, escova de dente, brinquedos”, a vírgula foi empregada para: (linhas 01 e 02)

- (A) separar ideias.
- (B) o leitor dar uma pausa na leitura.
- (C) separar palavras de uma enumeração.
- (D) explicar uma palavra.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

5) Na frase, “A mãe tirou umas coisas e colocou outras.” qual o sentido da palavra “e”?

(A) oposição, contraste.

(B) adição, ligação.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

6) Releia este trecho texto:

“[...] Passou um dia muito bom. **Brincaram** de casinha, de escola, de macaco-disse. **Pularam** corda, **viram** desenho animado na televisão. **Tomaram** sorvete, **tomaram** banho.”

6.1) Por que as palavras destacadas estão no plural?

6.2) As palavras destacadas mostram que os fatos aconteceram no passado ou estão acontecendo agora, no presente?

6.3) A forma como os verbos aparecem nos textos nem sempre é a mesma como aparecem nos dicionários. Como estão registradas as palavras que indicam verbos no dicionário?

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

7) A expressão, “Posso ligar para minha mãe?” indica que a menina queria:

- (A) sair com a mãe.
- (B) voltar para casa.
- (C) saber onde estava sua mãe.
- (D) sua boneca.

8) Quando a menina diz para a boneca: “Pode dormir sossegada, que estou aqui com você”, entende-se que a menina estava sentindo o quê?

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

9) A professora e jornalista Mirna Feitoza escreveu uma reportagem com o título “Dormir fora de casa pode ser tormento para criança”. Vamos ler a reportagem produzida por ela?

### **Dormir fora de casa pode ser tormento para criança**

Mirna Feitoza

A euforia de dormir na casa do amigo é tão comum entre algumas crianças quanto o pavor de outras de passar uma noite longe dos pais. E, ao contrário do que as famílias costumam imaginar, ter medo de dormir fora de casa não tem nada a ver com a idade.

Assim como há crianças de três anos que tiram essas situações de letra, há pré-adolescentes que chegam a passar mal só de pensar na ideia de dormir fora, embora tenham vontade. Os especialistas dizem que esse medo é comum. A diferença é que algumas crianças têm mais dificuldade para lidar com ele.

"Para o adulto, dormir fora de casa pode parecer algo muito simples, mas, para a criança, não é, porque ela tem muitos rituais, sua vida é toda organizada, ela precisa sentir que tem controle da situação", explica o psicanalista infantil Bernardo Tanis, do Instituto Sedes Sapientiae.

Dormir em outra casa significa deparar com outra realidade, outros costumes. "É um desafio para a criança, e novas situações geram ansiedade e angústia", afirma.

Na hora de superar esse desafio, o que conta é a experiência de autonomia que cada criança tem e o modo como seus pais costumam reagir às suas decisões.

<http://www.folha.uol.com.br/fohla/equilibrio/noticias/ult263u361.shtml>. Acesso em: maio de 2015.

## ATIVIDADE INTERSUBJETIVA DA LEITURA

1) O texto foi escrito para ser lido:

- (A) pelos leitores da folha uol.
- (B) pela jornalista Mirna Feitoza.
- (C) pela criança que tem medo de dormir fora de casa.
- (D) pelos psicanalistas infantis do Instituto Sedes Sapientiae.

D10 –  
Identificar as  
marcas  
linguísticas que  
evidenciam o  
locutor e o  
interlocutor de  
um texto.

## ATIVIDADE INTERSUBJETIVA E INTRASSUBJETIVA DA LEITURA

1) No título, “Dormir fora de casa pode ser **tormento** para criança”, a palavra em negrito significa:

- (A) tempestade, vendaval.
- (B) tortura, sofrimento.
- (C) confusão, tumulto.
- (D) distração, esquecimento.

D3 – Inferir o  
sentido de uma  
palavra ou  
expressão.

2) Observe este trecho do texto e, com ajuda de seu(sua) professor(a), responda as questões a seguir:

01 “Para o adulto, dormir fora de casa pode parecer algo muito simples, mas,  
02 para a criança, não é, porque ela tem muitos rituais, sua vida é toda  
03 organizada, ela precisa sentir que tem controle da situação”, explica o  
04 psicanalista infantil Bernardo Tanis, do Instituto Sedes Sapientiae.

2.2) Você conhece o significado da palavra psicanalista? Se não, pesquise no dicionário.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

2.3) Neste trecho, qual é a opinião defendida pelo psicanalista infantil Bernardo Tanis, do Instituto Sedes Sapientiae?

Questão que extrapola os descritores.

2.4) Que palavra os pronomes “ela” e “sua” substituem? (linha 02).

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

2.5) A função do **mas** é de: (linha 1).

(A) Adicionar uma nova informação sobre o medo das crianças dormirem fora de casa.

(B) Indicar oposição ao fato de ser simples dormir fora de casa para os adultos.

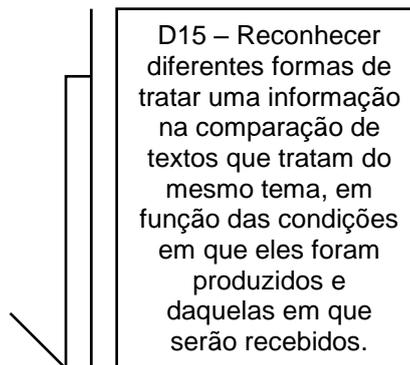
2.6) A função do **porque** é de: (linha 02)

(A) Apresentar uma explicação.

(B) Apresentar uma oposição.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

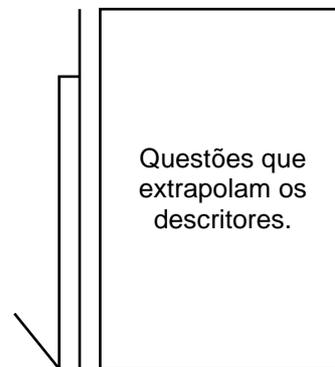
3) Qual o principal assunto do Texto I e Texto II?



4) Você já dormiu na casa de um(a) amigo(a)? Como foi a experiência? Como você se sentiu?

5) Que tal organizar uma roda de conversa para contar como foi sua experiência?

Reúna-se com seus colegas, conforme orientação do (a) professor (a), e conte como foi essa experiência.



Esta proposta de atividades tem como objetivo trabalhar as dimensões intersubjetivas e intrassubjetivas da leitura, respaldadas em uma concepção de que a leitura é desenvolvida culturalmente e precisa ser ensinada. Esperamos que quando aplicadas possam contribuir com a formação leitora dos nossos alunos. Passamos, agora, para as considerações finais, onde refletimos a respeito da nossa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos a pesquisa em agosto de 2013, partimos dos seguintes questionamentos: *quais as maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola em que realizamos a pesquisa? E que atividades de leitura é(são) possível(is) apresentar com vista à superação dessas dificuldades?*

Mediante a tais indagações consideramos que a nossa pesquisa deveria partir de um diagnóstico. Assim, juntamente com a equipe da escola, campo de investigação da nossa pesquisa, decidimos realizar a aplicação de um teste de leitura. Como critérios de avaliação desse teste optamos pelos descritores da Matriz de Referência (BRASIL, 2008), que são parâmetros de avaliação da Prova Brasil.

A escolha desses critérios nos causou certa inquietação, uma vez que reconhecemos os limites e as distinções epistemológicas que são subjacentes aos descritores, mas, de todo modo, diante dos dados das dificuldades de leitura apontados por indicadores externos e desconfortos teóricos e metodológicos que nos acompanham, aceitamos o desafio e elaboramos um teste de leitura.

Além dessas indagações, esta pesquisa foi ainda motivada pelo seguinte objetivo geral: propor atividades de leitura para a superação das maiores dificuldades de compreensão leitora dos alunos 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, de Toledo, Paraná, após diagnóstico que aponte para as maiores dificuldades em leitura.

Nesse sentido, podemos dizer que nosso objetivo foi atingido, principalmente no que diz respeito à proposição do diagnóstico, pois a realização e a análise do teste de leitura possibilitaram um processo de investigação e reflexão, por meio dos quais obtivemos dados relevantes para a elaboração das atividades de leitura.

Os estudos realizados nos permitiram constatar que os descritores da Prova Brasil avaliam dimensões intersubjetiva e intrassubjetivas da leitura e que há uma predominância de descritores que inter-relacionam as duas dimensões da leitura, pois eles não se restringem apenas à decodificação ou identificação de informações, mas exige do leitor uma compreensão de texto que se realiza na construção de sentidos. Os sentidos, por sua vez, são construídos através da habilidade de fazer

inferências, relacionar conhecimentos e experiências adquiridas no contexto de interação, ou seja, para ler o que é solicitado em alguns descritores, o aluno precisa inferir o propósito discurso do autor vasculhando as marcas textuais e ativando conhecimentos dos quais se apropriou nas interações dialógicas que vivencia nos diferentes campos da atividade humana.

No entanto, percebemos, no que se refere ao gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana, em relação às especificidades dos gêneros não são abordadas nos descritores. A questão do gênero discursivo se restringe a identificar a finalidade da produção do gênero e seus possíveis interlocutores. Assim, ao planejarmos atividades de leitura é necessário pensarmos em questões que explorem todas as especificidades dos gêneros (conteúdo temático, estilo e construção composicional em relação com a dimensão social do gênero). Em se tratando do Ensino Fundamental, anos iniciais, consideramos essencial o trabalho com a leitura do contexto de produção e análise linguística dos gêneros.

Vale mencionar novamente que os sujeitos da pesquisa são alunos que estão consolidando a alfabetização, portanto estão desenvolvendo as habilidades intersubjetivas e intrassubjetiva da leitura. Esse é um processo longo e que se realiza no decorrer dos vários anos de escolaridade, por meio de muitas leituras dos mais diversos gêneros discursivos de circulação social.

Baseadas nessas constatações organizamos atividades de leitura que procuraram contemplar as dimensões intersubjetiva e intrassubjetiva. Para a elaboração dessas atividades, observamos contextos de eventos de letramento, que desenvolve várias práticas de leitura. No entanto, reconhecemos as dificuldades em elaborar as atividades que atendam rigorosamente à teoria que nós subsidiou, uma vez que somos sujeitos históricos e ideológicos, formados por diferentes vieses teóricos.

Também, reconhecemos a possível insuficiência reflexiva das atividades propostas, uma vez que não foi não aplicamos das atividades planejadas.

Enfim, entendemos que conseguimos encontrar respostas para a primeira questão levantadas no início da pesquisa, pois conseguimos mapear as maiores dificuldades de leitura dos alunos por meio da aplicação do instrumento diagnóstico. Quanto ao segundo questionamento, procuramos atendê-lo ao elaborar uma

proposta didática de ensino. Cabe-nos, agora, não dar por findada essa pesquisa, mas levar essa proposta adiante, aplicando-a em uma turma do 4º ano a fim de confirmarmos sua viabilidade ou não para a superação de dificuldades em leitura de alunos que se encontram em fase inicial de escolarização.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **Gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-18.

ALVES, Andressa Guedes Kaminski et al. A leitura de textos narrativos: em foco os elementos que constroem e dão sentido à narrativa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: a leitura de textos narrativos: em foco os elementos que constroem e dão sentido à narrativa. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 195-197.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo Básico para a Escola Pública Municipal**: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995,

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras coesão e coerência**. São Paulo: Editorial Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação norte-sul. **Revista Línguas & Letras**: Unioeste, v.15. n.28 primeiro semestre de 2014.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**: UFG, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: Matrizes Referências, tópicos e descritores.** Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

BRITO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão et al. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global 2004. p. 47-63.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: Um tema, muitos sentidos,** 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2008.

BUZZI, Priscila et al. Gênero propaganda: possibilidades de uso em sala de aula. In: CASTELA, Greice da Silva (Org.). **Leitura, interdisciplinaridade e ludicidade: proposta pedagógica.** Cascavel, PR: Assoeste, 2011. p. 41-50

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes et al. **Alfabetização e letramentos na sala de aula.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. p.75-102.

\_\_\_\_\_. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental.** Coleção Explorando o ensino, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010. p. 85-86.

CASTELA, Greice da Silva; OLIVEIRA, Ilda de Fátima de Lourdes; Identificação do gênero, do tema e da finalidade do texto em uma leitura global. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 91-110.

\_\_\_\_\_. BARREIROS, Ruth Ceccon. O projeto “ação na escola: em prol da leitura e da cidadania”: objetivos e resultados. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor. **Ação na escola: em prol da leitura e da cidadania.** Cascavel: Paraná: Assoeste, 2011. p. 09-18.

CATELLAN, Alice Rosália; WUST, Neli Ivete Dorst. Sequência didática: gênero textual propaganda. In: BAUMGÄRTNER, Carmem Terezinha; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Sequência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais.** Cascavel: Assoeste, 2007. p.144-152. Caderno Pedagógico 02.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática: texto, reflexão e uso.** 3. ed. São Paulo: Atual, 2008.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de

português) como gênero discursivo. São Paulo: **Revista Alfa**, v 56, n.1, p.249-269. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 24 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_; DAGA, Aline Cassol; DIAS, Sabatha Catoia. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na educação básica. **Calidoscópico** v. 12 n. 2, p. 226-238, mai/ago 2014.

\_\_\_\_\_; Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. São Paulo: **Revista Alfa** v.59 n 2, p. 255-279, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf> Acesso em: 14 de novembro de 2015.

CHANGEUX, Jean-Pierre. Prefácio. In: DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012. p. 9-14.

COSTA-HÜBES, Terezinha Conceição. Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo IDEB. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (Online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, mai/ago 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/> Acesso em: 19 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2014a. p.13-34.

\_\_\_\_\_. Apresentando e contextualizado a proposta. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição et al. **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014b. p.7-18

\_\_\_\_\_. Pressupostos teóricos e encaminhamentos para as atividades de leitura. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano**. Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015.

DE GRANDE, Paula Baracat. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução feita por Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Sabatha Catoia. **O ato de ler e a sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karina Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.p. 159-177.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrição em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-63.

FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. A mediação pedagógica e a formação do professor. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Leitura**: Ações de Mediação Pedagógica. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 17-33.

FERRARO, Alceu Raunello. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: O que dizem os censos? **Educ. Soc.**Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04 de novembro de 2013.

FERREIRO, Emília. Fala mestre! Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 162, ano 17, p. 27-30, maio 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991. p. 68.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. 8. ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

\_\_\_\_\_. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **Anais da 26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php> Acesso em: 19 de agosto de 2014.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**. v.10 n.18. 2009.

GEDOZ, Sueli; BUSSE, Sanimar. A pontuação e seus efeitos de sentido: elementos para a leitura. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p.243-262.

GEE, Jean Paul. Background to the 'New Literacy Studies'. Social Linguistics and Literacies. GEE, James Paul. **Ideology in Discourses**. Londres: Taylor & Francis, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor. **Série Ideias**, n.5. São Paulo: FDE, 1988. Páginas: 79-84

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p.13-32.

\_\_\_\_\_. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago/Dez 2014.

GIMENEZ, Telma Nunes. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes/ALAB, 2005. p. 183-201.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOULART, Cecília. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p.151-194.

HOPPE, Márcia Cristina; SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O que é fato? O que é opinião? Traçando um paralelo. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano): estudos e proposições didáticas**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p.283-300.

JUCHUM, Maristela. Prova Brasil: Um alerta para educação. **O Informativo do Vale**, Opinião, p. 76, mar. 2009.

KLEIMAN, Angela Beatriz. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. et al. **Letrando: Atividades para a formação do professor Alfabetizador.** Brasília: MEC/Cifiel/IEL/UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** Brasília: MEC/Cifiel/IEL/UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura** São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KLEIN, Lígia Regina; **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3. ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson. O conceito de leitura. In: \_\_\_\_\_. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra, 1996, p. 9-44.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. et al. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** 4. ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e leitura.** São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola: Cultura e educação: da importância de se definir o que é contexto.** 8. ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2011.

LOPES, Iveuta Abreu; CARVALHO, Maria Avelina. Experiência escolar para uma leitura eficaz. In: BORTONI-RICARDO; Stella Maris et al. (Orgs.) **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 113-130.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia; PAULA, Orlando de. As habilidades de leitura avaliadas pelo pisa e pela: reflexões para subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis. v. 9, n. 1, p. 34-46, jan./mar. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U, 1986.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: A criação de um neologismo e a construção de um conceito. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

McLAREN, Peter L. **Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Political of Literacy**. *Harvard Educational Review*, 58(2), 1988, p.213-234

MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José. (org.). **Leitura e ensino**: Formação de Professores EAD, 19. Maringá: EDUEM, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda de Couto, (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 101-114.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MOTERANI, Natalia Gonçalves. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-iterativa. **Trabalho linguística aplicada**. V.52, n 2, Campinas: July/Dec. 2013. p. 235-247

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO; Stella Maris et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano Paes de. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá: n. 19, 2009. p. 161-186.

OLIVEIRA, Derli Machado de. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na Sala de aula. In: **Anais do VI Fórum**: identidades e alteridades e II congresso nacional educação e diversidade. Itabaiana: Universidade de Sergipe, 28 a 30 de novembro de 2013.

OLIVEIRA, Edilson Moreira de; ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

QUEIROZ, Patrícia Andréa de. **Concepções de letramento que respaldam as avaliações SAEB e Prova Brasil**, 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RIBEIRO, Bruna Otani; SANTOS, Maricélia Nunes dos. Humor e ironia como item de avaliação na Prova Brasil de Língua Portuguesa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição. et al.(Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p.223-242.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Douglas Correa da; TEIXEIRA, Fernanda Vaz Soares; CASARIL, Marina. A relevância da leitura de textos não verbais. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição. et al. (Orgs.) **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p.111-144.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa. **Revista Amazônica**, Manaus, n. 2, julho a dezembro de 2001.

SANDIN ESTABAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Sebastião Lourenço dos. **A interpretação da piada na perspectiva da Teoria da Relevância**. 2009. 317f. Tese (Doutorado em Letras) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SARAIVA, Mônica de Araújo; ROSA, Douglas Correa da. A leitura como ato de decodificar. In: COSTA-HÜBES, Terezinha a Conceição. et al. (Orgs.) **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p.45-64.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento bottom-up na leitura. **Veredas on-line**, 2, p.24-33, 2008.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-189.

SIMIONI, Claudete Aparecida; ZAGO, Lauciane Piovesan. Procedimentos de leitura: inferência. In: COSTA-HÜBES, Terezinha Costa et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 65-90.

SILVA, Ana Maria; MENEGASSI, Renilson José. A influência da Prova Brasil na formação do leitor no ensino fundamental. In: **Anais do Cielli**: Colóquio Internacional

de Estudos Linguísticos e Literários. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 9, 10 e 11 de junho de 2010.

SOARES, Magna. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e ao desenvolvimento**. Teleconferência Unesco - Brasil - sobre letramento e diversidade. [S.l.], outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei. (orgs.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 134.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; HOPPE, Márcia Cristina. Variação linguística: as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor. In: COSTA-HÜBES, Terezinha Costa. et al. (Orgs.). **Descritores da Prova Brasil (5º ano)**: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 263 - 284.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 443, set./dez. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. **IX ANPED SUL**: Seminário de pesquisa da região sul. PUCRS, 2012.

## **ANEXOS**